

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Lizziane Tejo Mendonça

**O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS  
(REANP) NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E  
GESTORES DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS: UM  
ESTUDO NA MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ**

Itajubá, MG

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Lizziane Tejo Mendonça

**O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS  
(REANP) NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E  
GESTORES DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS: UM  
ESTUDO NA MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

**Área de Concentração:** Educação e Tecnologias.

**Orientador:** Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Jr.

Itajubá, MG

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Lizziane Tejo Mendonça

**O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS  
(REANP) NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E  
GESTORES DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS: UM  
ESTUDO NA MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ**

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Junior (orientador)  
Prof. Dra. Janaina Roberta dos Santos  
Prof. Dr. Paulo Henrique Dias Menezes

Itajubá, MG

2022

*Dedico este trabalho  
ao meu filho Samuel  
pela paciência e compreensão em todos os momentos.  
A minha mãe Regina e ao meu pai Geraldo,  
pelos gestos de carinho e incentivo.  
Obrigada por compartilharem este sonho comigo!*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que em Seu infinito amor me possibilitou a vida. É Nele que sempre encontro refúgio nos momentos de desespero e angústia, confiando que seja feita a Sua vontade sobre minha vida.

Agradeço aos membros da banca examinadora, professora Dra. Janaina Roberta dos Santos e professor Dr. Paulo Henrique Dias Menezes por aceitarem o convite, compartilhando comigo seus conhecimentos e coerentes recomendações para a efetivação da pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Mikael Frank Rezende Jr., pela confiança e parceria como sua orientanda. Sou grata pelas trocas durante as reuniões individuais de orientação e encontros coletivos junto ao grupo de pesquisa TeCDEC. Suas sugestões foram pertinentes e contribuíram para o meu crescimento como pesquisadora.

Agradeço a professora Dra. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava. Você despertou o meu interesse pelo saber pedagógico, o que me levou a cursar a graduação em Pedagogia, e me apoiou através de suas palavras motivadoras e das oportunidades de trabalho como tutora a distância em dois cursos de especialização ministrados dentro do programa da UAB da UNIFEI.

Agradeço as professoras Dra. Claudia Eliane da Matta e Dra. Juliana Maria Sampaio Furlani por me receberem em suas salas quando decidi ingressar no mestrado. Expus minhas ideias ainda primárias dentro do contexto acadêmico e vocês, com muita serenidade e equilíbrio, me apoiaram na escrita do pré-projeto e, conseqüentemente, na realização do processo seletivo do PPGEC.

Agradeço ao meu filho Samuel Tejo Mendonça Ribeiro por todo apoio, carinho e amor na trajetória acadêmica. Quando eu pensava que não conseguiria, pensar em você me dava ânimo para não desistir. Foram anos em busca do título de Mestre, o que me fez estar ausente em muitos momentos importante da sua vida. Mas todos os esforços estão sendo recompensados porque conquistei o meu sonho e colheremos os frutos dessa vitória.

Agradeço a colega de mestrado, Claudilene Ribeiro Braga, por sua postura sempre receptiva e paciente diante das minhas dificuldades durante a pesquisa. Seus conhecimentos profissionais foram fundamentais para o sucesso da minha escrita sobre as escolas estaduais.

Aos colegas do PPGEC - turmas 2019 e 2020 - todo meu carinho e gratidão pelos momentos e conhecimentos compartilhados na realização das disciplinas do mestrado. Em especial agradeço ao Robson Maroti, a Cintia Galvão e a Lara Carvalho pelo companheirismo em todos os momentos. Em vocês encontrei apoio para vencer os obstáculos dessa longa e desafiadora jornada de escrita da dissertação. Apesar das dificuldades do isolamento, vocês estiveram presentes me incentivando e acalmando.

Agradeço a todas as pessoas envolvidas na coleta de dados desta pesquisa por doarem o precioso tempo de vocês. Sou grata pela abertura, boa vontade e colaboração com informações significativas para a cumprimento dessa etapa do projeto.

Agradeço a toda a equipe do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: coordenação, professores e secretaria administrativa que deram suporte para que essa pós-graduação fosse concluída com sucesso apesar do caos instalado frente ao desmonte da educação pública. Somos sobreviventes e resistência! Educar é um ato político, já dizia o nosso patrono Paulo Freire!

Enfim, agradeço a todos que me incentivaram, acreditaram e torceram por mim.

Muito obrigada!

*"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate.  
A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Com a pandemia da COVID-19, escolas foram fechadas frente a necessidade do isolamento social. Visando não prejudicar o ano letivo, o Ministério da Educação (MEC) propôs o ensino remoto, de forma a manter o aluno em contato virtual diário com o professor. Em Minas Gerais, foi regulamentado a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) nas escolas de educação básica por meio do uso de ferramentas virtuais visando a organização das atividades escolares obrigatórias. Devido ao caráter emergencial, os professores migraram suas aulas para o ambiente virtual sem treinamentos prévios. Diante desse cenário, analisar as percepções dos professores e gestores sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fez-se necessário na intenção de dimensionar o espaço e o tempo da escola para tais tecnologias durante a pandemia. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo compreender as percepções de professores do ensino fundamental II e de gestores de escolas públicas da microrregião de Itajubá para o uso das TDIC a partir do REANP. Os dados foram obtidos via entrevista semiestruturada e analisados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados mostraram que o uso pedagógico das TDIC por parte dos professores e gestores encontra desafios pessoais, estruturais, legais e didáticos metodológicos que podem ser superados através de capacitações docentes que agreguem letramentos digitais, de políticas públicas menos impositivas e mais adaptáveis as demandas específicas de cada escola e de ressignificações da prática docente que permitam aos alunos se apropriarem de seus percursos formativos através dos múltiplos modos de comunicação oportunizados pelas tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Regime Especial de Atividades Não Presenciais. Gestores Educacionais.

## ABSTRACT

With the COVID-19 pandemic, schools were closed due to the need for social isolation. In order not to harm the school year, the Ministry of Education (MEC) proposed remote learning, to keep the student in daily virtual contact with the teacher. At Minas Gerais, the Special Regime for Non-Presential Lessons (known in Brazil by the Portuguese acronym, REANP) was regulated in basic education schools through virtual tools and specific procedures to organize mandatory school activities. So teachers migrated their classes to the virtual environment without time for previous training. Given this scenario, analyzing teachers' perceptions about the use of Information and communication technologies (ICT) is necessary to scale the space and time of the school for digital technologies during the pandemic. Seen in these terms, this project aims to understand the perceptions of elementary school teachers and managers of public schools in Itajubá's micro-region about the use of ICT based on the REANP. Data will be obtained through semi-structured interviews and qualitatively analyzed, according to the Content Analysis proposed by Bardin (2016). The results showed that the pedagogical use of ICT by teachers and managers faces personal, structural, legal, and methodological didactic challenges that can be overcome through teacher training that adds literacies, public policies that are less imposing and more adaptable to the specific demands of each school and resignifications of teaching practice that allow students to take ownership of their training paths through the multiple modes of communication provided by digital technologies.

**Keywords:** Information and communication technologies. Special Regime for Non-Present Activities. Education Managers.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da localização geográfica da Microrregião de Minas Gerais atendida pela SRE de Itajubá. ....	61
<b>Figura 2</b> – Desenvolvimento de uma análise de conteúdo .....	72

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – População urbana e rural dos 21 municípios atendidos pela SRE Itajubá.....	63
<b>Quadro 2</b> – Dados das escolas pesquisadas .....	65
<b>Quadro 3</b> – Dados iniciais dos professores entrevistados.....	68
<b>Quadro 4</b> – Cursos de pós-graduação dos professores entrevistados.....	68
<b>Quadro 5</b> – Dados iniciais dos gestores entrevistados.....	69
<b>Quadro 6</b> – Organização das unidades de sentidos em agrupamentos iniciais .....	73
<b>Quadro 7</b> – Apresentação dos agrupamentos de análise.....	76

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Vigência e data de entrega dos PET em 2020 .....	41
<b>Tabela 2</b> – Planejamento das avaliações definidas para o ano letivo de 2021 .....	52
<b>Tabela 3</b> – Número de habitantes dos municípios analisados .....	64

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COES	Centro de Operações de Emergência de Saúde
COVID-19	Doença do Coronavírus
EaD	Educação a Distância
EFTI	Ensino Fundamental em Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PET	Plano de Estudos Tutorado
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEC	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
ProUCA	Programa Um Computador por Aluno
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais

SEE	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TeCDEC	Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Cultura Digital na Educação em Ciências
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>OBJETIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CIBERCULTURA .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 Política das TDIC na educação brasileira .....</b>	<b>27</b>
<b>1.2 Desafios para a inserção das TDIC nas escolas .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 2: O ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS FRENTE A PANDEMIA DA COVID-19 .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 A adaptação das escolas ao ensino remoto .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 O REANP: delimitando o contexto de pesquisa .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.1 O cotidiano das escolas estaduais na execução do REANP.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.2 O Regime de Progressão Continuada durante o REANP .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.3 O REANP em 2021 .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.4 O REANP em 2022 .....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Características da pesquisa.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1.1 Aspectos éticos e percurso metodológico .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2 Contexto e participantes da pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.1 Cenário da pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.2 Caracterização das escolas participantes da pesquisa .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2.3 Caracterização dos sujeitos entrevistados: professores e gestores.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3 Metodologia de análise .....</b>	<b>69</b>
<b>3.3.1 Análise de Conteúdo.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3.2 Codificação das entrevistas .....</b>	<b>73</b>

<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>78</b>
<b>4.1 – Desafios pessoais.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 – Desafios estruturais .....</b>	<b>82</b>
<b>4.3 – Desafios legais .....</b>	<b>85</b>
<b>4.4 – Desafios didáticos metodológicos .....</b>	<b>91</b>
<b>4.5 – Discussão dos resultados .....</b>	<b>94</b>
<b>CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B – Entrevista com professores.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE C – Entrevista com gestores.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO I - Registro das atividades do Plano de Estudos Tutorado (PET) e cumprimento da carga horária.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO II - Plano de escalonamento/rodízio de servidores, em regime presencial na unidade escolar, a ser aprovado pela Superintendência Regional de Ensino .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO IV – Plano de trabalho individual.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO VI - Controle interno de distribuição do Plano de Estudos Tutorado (PET) .....</b>	<b>132</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cursei o ensino fundamental e médio em escolas públicas estaduais nos anos de 1990 e início dos anos 2000 e, infelizmente, naquela época estas já vinham passando por sucessivos desgastes, tanto a nível de material didático quanto na infraestrutura, e esse processo de precarização das escolas públicas sempre me despertou atenção. Entretanto, com a necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho, optei inicialmente pela graduação em Administração na Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ.

Já formada e trabalhando na área administrativa, iniciei a minha capacitação em cursos sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle<sup>1</sup> e, entre os anos de 2014 a 2018, atuei como tutora a distância em dois cursos de especialização ofertados pela Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI, no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foi uma experiência sensacional! A possibilidade de disseminar conhecimento virtualmente a dezenas de pessoas, democratizando o ensino para todo o Brasil, despertou o meu interesse em buscar uma melhor qualificação sobre os princípios e métodos de ensino. Desse modo, realizei a minha segunda graduação: pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Em 2019, ingressei como aluna de atualização no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – PPPGEC da UNIFEI e no ano seguinte como aluna regular. Ainda como aluna de atualização, ao participar do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Cultura Digital na Educação em Ciências – TeCDEC - coordenado pelo professor Dr. Mikael e pela professora Dra. Alessandra, as discussões sobre diferentes temáticas foram me dando um direcionamento sobre a vontade em estudar a inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas.

O novo tempo histórico vivido a partir da pandemia da COVID-19<sup>2</sup> com o conseqüente fechamento das escolas e a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia, trouxe a oportunidade para que eu alinhasse junto ao professor Dr. Mikael a necessidade de analisar a realidade da educação pública frente ao ensino remoto pois, o trabalho pedagógico precisou ser adaptado rapidamente para atender a nova

---

<sup>1</sup> O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Moodle é uma plataforma de estudos que permite a criação de sala de aula virtual para compartilhar materiais, realizar atividades e a interagir com professores e colegas de turma. (ENAP, 2021)

<sup>2</sup> A doença de coronavírus 2019 (COVID-19, do inglês coronavírus disease) nome oficial da doença de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) resulta em doença respiratória grave como pneumonia e insuficiência pulmonar, além de manifestações digestivas e sistêmicas. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020)

demanda e as tecnologias digitais passaram a ser a principal ferramenta do professor para se comunicar com os alunos.

Diante desse cenário, surgiu o questionamento: como os professores e gestores vinham se adaptando ao uso das tecnologias digitais nas escolas públicas? Visto que a pesquisa carecia de um recorte, optamos por investigar escolas públicas estaduais de algumas cidades da microrregião de Itajubá atendidas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Considerando que o estado de Minas Gerais organizou as atividades escolares obrigatórias em um regime de ensino remoto denominado REANP, adotamos tal regime como contexto de pesquisa de maneira a problematizar o uso das TDIC pelos professores e gestores junto a questões específicas do regime de trabalho remoto regulamentado via Secretaria de Estado de Educação (SEE).

## INTRODUÇÃO

Através das tecnologias digitais tem-se um acesso rápido a informação, o que nos permite aprender em qualquer lugar e tempo. Hoje professores e alunos tem a sua disposição múltiplos espaços virtuais para experimentarem e interagirem por diferentes plataformas e aplicativos. Entretanto, mesmo com o aumento da disponibilidade, as pesquisas mostram que as tecnologias digitais não se consolidaram como recurso educacional nas escolas públicas. Para Kenski (2012), as tecnologias funcionam como importantes auxiliares da educação, mas mesmo nas escolas que já utilizam recursos tecnológicos, pouca coisa se alterou no processo de ensino, sendo que, para haver mudanças significativas, é preciso alterar a lógica que orienta o ensino e a ação docente em qualquer nível de escolaridade. Nau e Borges (2017, p. 3) sustentam que “a incorporação de TDIC na sala de aula precisa ser acompanhada de reflexão e redimensionamento das concepções e das ações que constituem a prática pedagógica, o que inclui a relação particular que o docente, como ser humano, estabelece com a tecnologia”. Entretanto, sabe-se que muito professores utilizam os aparatos digitais em suas vidas cotidianas, mas não as integram na prática profissional, adiando ao máximo sua utilização por acreditarem que uma das maiores dificuldades é encontrar formas produtivas de incluir recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Empregar as TDIC em sala de aula exige uma nova postura do professor, sendo necessário que este pesquise os recursos que estão em constante modificação a fim de se atualizar e interagir com as novas opções dessas ferramentas, conferindo significado as TDIC na sua prática de maneira a contribuir com os métodos de ensinar e aprender. Por esse motivo, é substancial que a escola esteja aberta para o desenvolvimento de um currículo que integre as TDIC possibilitando que a informatização do ensino aconteça mediante a disponibilização do material didático na rede. Quando o professor se apropria da tecnologia buscando interação ele permite o trabalho colaborativo já que o estudante também traz o seu conhecimento e este agrega no aprendizado de todos os envolvidos. O protagonismo deixa de ser apenas do professor e passa a ser de todos.

O uso das TDIC no processo de ensino vai além da substituição de uma tecnologia por outra pois, o professor ao utilizar as tecnologias digitais está potencializando as trocas de informações frente a dinamicidade e multiplicidade do acesso à informação, as quais trazem a possibilidade do desenvolvimento de diferentes trajetórias de aprendizagem e uma

personalização do processo de ensino em contextos específicos, o que pode resultar em uma trajetória que considere as características e escolhas individuais dos alunos.

Na perspectiva governamental, criou-se muitos projetos para a implantação das salas de informática nas escolas públicas, inicialmente mediante o apoio pedagógico de algumas universidades federais como centro-pilotos para o desenvolvimento de pesquisas visando a capacitação nacional e o investimento em políticas setoriais para as escolas. Um desses projetos foi o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo, criado pelo MEC através da Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) o qual, em sua primeira versão, tinha como objetivo a implementação e disseminação da informática nas redes públicas de ensino do Brasil.

A meta inicial era capacitar 25 mil professores e atender 6,5 milhões de estudantes do ensino fundamental e médio, das redes estaduais e municipais, por meio da aquisição de 100 mil computadores instalados e interligados à internet (Schnell, 2009). Houve formação a nível de especialização para os professores através da parceria entre universidades públicas e particulares (que faziam parte do projeto Educom<sup>3</sup>) e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), de responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação. Mas, segundo o Censo do Professor realizado pelo MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1997, apenas 58.640 dos 1.617.000 de professores do Brasil (3,6%) conseguiram se capacitar para o uso das salas de informática.

Em 2007, foram elaboradas novas diretrizes para o ProInfo, reestruturando o programa através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007). Conforme o documento, o objetivo foi promover ações para definir “o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1) o que possibilitou o aumento do número de escolas com salas de informática e também de professores capacitados. Entretanto, o não acompanhamento da prática e de avaliação para possíveis correções inviabilizou que o objetivo do programa fosse efetivado.

Outro projeto de destaque do Governo Federal foi o Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) criado pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais. Na visão

---

<sup>3</sup> Iniciativa do governo central, que o promoveu a partir de 1983 o reconhecimento da informática como ferramenta de apoio às mais variadas atividades da emergente sociedade pós-industrial e da necessidade de aprofundamento de estudos sobre a sua aplicabilidade no setor educacional. (ANDRADE, 1996)

governamental, a inovação desse programa residia no uso do *laptop* tanto em sala de aula quanto em casa, o qual permitia a mobilidade, a conectividade por rede sem fio, a inclusão digital das famílias e o uso de diferentes mídias pedagógicas que a nova ferramenta poderia oferecer. Entretanto, com a mudança de governo em 2011 houve mais aposta nos *tablets* do que nos *laptops* e a retirada de muitos pesquisadores do projeto. O interesse da indústria de informática, segundo Valente (2018, p. 115) fez com que “o ProUCA deixasse de ser educacional para se tornar uma ação no contexto da política industrial, com registros de preços, subsídios e financiamento”. Para a autora, a escola conectou indústria, governo e academia mas não foi consultada sobre suas necessidades e preferências em como participar, o que inviabilizou a efetivação do programa.

Ademais, a literatura mostra que, infelizmente, o acesso às ferramentas tecnológicas nas escolas públicas não foi garantia de aproveitamento pedagógico afinal, os programas abarcavam características predominantemente instrumentais focando, em sua maioria, no manuseio das ferramentas com interesse no atendimento ao mercado de trabalho (a sociedade passou a exigir mão de obra qualificada para o uso operacional do computador) e não a exploração didática dessas como nova forma de trabalhar os conteúdos curriculares. Para Sampaio e Leite (1999) o professor deve ter clareza do papel das ferramentas tecnológicas enquanto instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como materiais de trabalho.

Entretanto, sabe-se que, mesmo com uma ação articulada entre governo e especialistas em tecnologias nas universidades, muitos professores que participaram dos programas de formação não encontraram as condições necessárias para a implantação da informática nas escolas. Segundo Valente e Almeida (1997, p.18) isso aconteceu “tanto por falta de condições físicas (falta do equipamento) quanto por falta de interesse por parte da comunidade escolar, principalmente pela dificuldade em se adaptar ao novo” . Consoante Pretto e Coelho (2015) a implantação do piloto do Projeto UCA nas escolas

[...] provocou nas suas comunidades um misto de surpresa, euforia, medo e expectativas. Surpresa pelo fato de que a maior parte da comunidade escolar não tinha conhecimento prévio - e, em alguns casos, nem mesmo a direção das escolas - do que era o Projeto e de que a escola estaria incluída (PRETTO; COELHO, 2015, p.33).

E a análise sobre o uso das TDIC na educação foi novamente colocada em evidência na área educacional do Brasil em março de 2020 quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que a doença respiratória causada pelo novo coronavírus – COVID-19 estava elevada ao status de pandemia. Através da portaria nº 343, de 17 de março (BRASIL, 2020b) ficou

estabelecida a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia. O parágrafo 2º do artigo 1º da portaria estabeleceu a responsabilidade da instituição de ensino sobre a definição das disciplinas a serem substituídas, as ferramentas disponibilizadas e a realização de avaliações durante o período de autorização. Destarte, em meio as incertezas trazidas pelo isolamento social, o trabalho pedagógico precisou ser adaptado rapidamente para atender a nova demanda e as tecnologias digitais passaram a ser a principal ferramenta do professor para poder se comunicar com os alunos. Diante de tantas mudanças, surgiram alguns questionamentos: quais foram as vivências que os professores tiveram nesse momento de pandemia? Quais foram os impactos e os desafios que o ensino remoto trouxe para a função docente?

Segundo Schimiguel et al (2020, p. 17) “com o crescimento no uso de ferramentas e recursos das tecnologias digitais, o trabalho do educador passou por reformulações, uma vez que os espaços de ensino e aprendizagem assumiram uma nova dinâmica”. Para os autores muitas escolas não se encontravam preparadas para reorganizar suas atividades acadêmicas e docentes em pouco tempo. Segundo Monteiro (2020)

[...] uma febricidade se instalou, especialmente no âmbito das escolas públicas, já que essas, em sua maioria, apresentam uma realidade em que grande parte de seus estudantes não têm acesso, em casa, a computadores e/ou internet.” Em alguns contextos nem mesmo os professores e professoras teriam condições de realizar tal trabalho em casa (MONTEIRO, 2020, p.243).

No estado de Minas Gerais, a SEE a partir da Resolução no 4310/2020 (MINAS GERAIS, 2020), regulamentou a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), e instituiu o Regime Especial de Teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia pelo Coronavírus COVID-19, para cumprimento da carga horária mínima exigida. De acordo com esta Resolução (MINAS GERAIS, 2020) o REANP constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das propostas pedagógicas. Para sua operacionalização, foram disponibilizadas ferramentas de trabalho como a plataforma online Estude em Casa a qual contém algumas atividades remotas, como: o Plano de Estudos Tutorado (PET), apostilas mensais com um conjunto de atividades e orientação de estudos, organizadas de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino; aulas do Programa “Se Liga na Educação” transmitidas na TV pela Rede Minas e a disponibilização do aplicativo Conexão Escola no qual

o aluno, após o download, tem acesso às teleaulas do Programa “Se Liga na Educação”, aos slides apresentados nas aulas e aos PET além da possibilidade de entrar em contato com o professor via *chat*.

Assim, dado que as TDIC, na situação de pandemia, tornaram-se recursos indispensáveis para suprir as demandas educacionais criando uma nova dinâmica de suporte ao processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível analisar como foi a apropriação dessas tecnologias e os desafios vividos pelos professores durante a pandemia, consolidando assim pesquisas mais sistemáticas sobre as reais potencialidades das TDIC para uma aprendizagem significativa e sua aplicação nas funções docentes.

O cenário pandêmico expôs como boa parte dos profissionais da educação encontravam-se despreparados para os desafios que estavam por vir. Antes da pandemia, as escolas públicas que dispunham dos aparatos digitais costumavam utilizar as TDIC como recurso de apoio e não como o mediador do ensino. Por consequência, no início do REANP não havia formação adequada para ensinar via plataformas digitais pois, o conhecimento dos professores frente as TDIC e as contribuições das secretarias estaduais de ensino no investimento em capacitação (formação continuada) estava muito aquém do esperado para um satisfatório desempenho do ensino remoto. Pesquisa realizada por Teles et al (2018) aponta que a quantidade de disciplinas encontradas em cursos de licenciatura que relacionam docência e as TDIC ainda não têm considerado os saberes tecnológicos na formação docente. Quando estas existem, são, em sua maioria disciplinas optativas e não obrigatórias. Para Almeida e Valente (2016) é importante criar espaços de interação, reflexão e produção conjunta entre os pesquisadores e os professores responsáveis pelo que ocorre em sala de aula para construir novas formas de integrar as tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem.

Além dos desafios já existentes, a pandemia da COVID-19 aumentou os obstáculos da classe docente: a partir das recomendações expressas na portaria do MEC, o ano letivo das matérias presenciais continuou. Entretanto, muitos não estavam e não estão preparados para essa nova dinâmica de ensino, uma vez que, em sua formação, não foram devidamente instruídos para o efetivo uso das TDIC, principalmente em um momento de adversidade como está sendo a pandemia pois, todos os professores foram obrigados a migrarem suas aulas para o ambiente virtual sem tempo para treinamentos prévios e aqueles que não dominavam as TDIC foram forçados a se atualizarem sozinhos e em um curto período de tempo. Isso significa que foi exigido dos professores que aprendessem a utilizar diversas tecnologias digitais em pouco tempo e em um contexto estressante como o da pandemia.

Foi mediante o parecer nº 5 de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a) do Conselho

Nacional de Educação (CNE), o qual trouxe um relatório com a análise do cenário pandêmico e estabeleceu a reorganização do calendário escolar para todos os níveis de ensino mediante “normas específicas a serem editadas pelos órgãos normativos de cada sistema de ensino no âmbito de sua autonomia” (BRASIL, 2020a, p. 23), que as escolas começaram a se organizar para cumprirem o regime de ensino remoto. Em Minas Gerais, no REANP estabelecido pela SEE, para uma maior aproximação com os estudantes foram disponibilizadas algumas ferramentas de trabalho online na plataforma Estude em Casa entretanto, considerando a realidade social brasileira, sabe-se que em muitas residências os alunos não possuem um ambiente adequado para os estudos, seja por falta de acesso aos recursos tecnológicos ou mesmo por não encontrarem um acompanhamento eficaz junto a família, gerando um processo inicial de educação desigual entre os alunos. Segundo Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020)

Atualmente o meio virtual tem sido quase a única forma de comunicação, de acesso à informação e até mesmo de interação social. O desafio à educação, então, tem sido efetivar o direito à educação nesse período contextualizando as escassas opções de meios de comunicação durante a pandemia com a realidade social dos estudantes e escolas brasileiras (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 39).

É frente a esses e outros desafios que os professores da rede pública foram colocados no REANP pois, se por um lado o uso das TDIC foi fundamental para a aproximação entre os profissionais e alunos, por outro, existe o sentimento de impotência e despreparo do professor em encarar essa mudança que traz consigo dificuldades multifatoriais. Diante disso, elaboramos o seguinte questionamento: “Em virtude da pandemia do COVID-19 e dos seus impactos na estrutura escolar brasileira, quais foram as percepções dos professores e gestores sobre o uso das TDIC no trabalho com o REANP?”

Para Amiel e Oliveira (2018), é preciso promover dinâmicas entre professores para que reflitam as práticas pedagógicas e a apropriação crítica das tecnologias a fim de considerar os saberes docentes e o seu contexto, sendo importante que estes compreendam a utilização das tecnologias em suas práticas e assumam a importância do seu papel. Em outras palavras, é preciso uma investigação que aponte os desafios da interação das TDIC com a atuação docente de forma a preparar o professor para o novo contexto político e social resultante da pandemia que impactará diretamente na educação.

Desse modo, dada a relevância da análise das experiências dos professores e gestores com as TDIC, torna-se clara a importância de uma investigação com esses sujeitos visando dimensionar o espaço e o tempo da escola para as tecnologias digitais durante a pandemia pois, a questão não será apenas avaliar se foi possível criar condições para que o professor passe a

dominar o computador ou o software mas sim se este desenvolveu identidade junto as ferramentas de maneira que haja uma predisposição para integrá-las no desenvolvimento do conteúdo a ser ofertado mediante ferramentas digitais de interação.

## **OBJETIVOS DA PESQUISA**

Nesta pesquisa nos voltamos para a compreensão das percepções dos professores de ciências e matemática do ensino fundamental II e gestores das escolas públicas da microrregião de Itajubá sobre as TDIC tendo como contexto de pesquisa o REANP implementado no estado de Minas Gerais durante a pandemia da COVID-19. Para isso, iremos:

- Descrever a criação e proposta do REANP no estado de Minas Gerais para a educação básica;
- Analisar os desafios pessoais, legais, estruturais e didáticos-metodológicos dos professores de ciências e matemática das escolas públicas da microrregião de Itajubá para o uso das TDIC a partir do REANP;
- Analisar os desafios pessoais, legais, estruturais e didáticos-metodológicos dos gestores das escolas públicas da microrregião de Itajubá para o uso das TDIC a partir do REANP.

## **CAPÍTULO 1: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CIBERCULTURA**

Vivemos a era da informação em que as TDIC estão presentes de maneira universal na nossa vida em sociedade e o mundo virtual é tão real quanto o físico. A globalização e o aprimoramento das tecnologias da informação (mudança da linguagem analógica para a linguagem digital) proporcionaram o avanço da comunicação, principalmente através da criação da internet que permitiu diferentes formas de relações sociais ao diminuir distâncias físicas através da conexão em rede. Essa mudança da concepção espaço-tempo foi denominada pelo sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) de sociedade em rede onde as transformações decorrentes da tecnologia na sociedade, contextualizadas por toda complexidade econômica e cultural, fez com que a tecnologia fosse a própria sociedade e que esta só pudesse ser compreendida por meio de suas ferramentas tecnológicas. Castells (1999) afirma que a linguagem digital universal e a lógica do sistema de comunicação em rede criaram a comunicação horizontal global. Para o autor (1999, p.375) “o único modo de controlar a rede é não fazer parte dela, e esse é um preço alto a ser pago por qualquer instituição ou organização, já que a rede se torna abrangente e leva todos os tipos de informação para o mundo inteiro”.

Pierry Levy (1999), filósofo francês que investiga as interações entre informações e tecnologias, em concordância com Castells (1999), define o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LEVY, 1999, p. 94). Para o autor, a cibercultura surge justamente quando práticas, atitudes e modos de pensamentos (os quais criarão valores) se desenvolvem de uma maneira descentralizada, onde as redes digitais permitem uma transmissão transversal de pensamento. Quanto a esse advento da linguagem digital, Castells (1999, p. 460) destaca “o que caracteriza o novo sistema de comunicação, baseado na integração em rede digitalizada de múltiplos modos de comunicação, é sua capacidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais”. Não existe mais um filtro, uma ordem única na comunicação entre emissor e receptor. É justamente nessa nova (des)comunicação que existe a necessidade de que cada indivíduo aprenda como usar a mensagem da ordem, a comunicação mediada por computadores, pois a informação correta será essencial para distinguir as mídias de massa (CASTELLS, 1999), as quais criam novos valores e ideias e os compartilham globalmente gerando oportunidades de mudanças sociais. Ambos os autores advogam para estarmos abertos as novidades da comunicação uma vez que as mudanças culturais são constantes e ocorrem justamente a partir da familiarização no uso de novos modelos de comunicação. E, no contexto

das redes digitais, os autores defendem o uso do computador, em especial a internet, para o aumento e democratização do conhecimento humano.

E uma das estruturas fundamentais na sociedade em rede é a educação formal sendo esta o caminho para a formação básica e a construção do conhecimento dos indivíduos (alunos) como cidadãos críticos aptos a refletir, a aprender e a trabalhar em grupo. Os alunos de hoje nasceram na era digital estando, portanto, cada vez mais distantes das práticas pedagógicas tradicionais normativas e impositivas por meio da qual o conhecimento é transmitido de cima para baixo, em outras palavras, do professor agente para o aluno paciente.

Segundo Freire (2000)

O professor é o agente, porque dele depende a energia em função do aluno, paciente. É o professor quem prepara a aula, é o professor quem tem o compromisso social de facilitar a aprendizagem, viabilizar o processo; é a ele quem cabe o comando da aula, para distribuí-la em turnos, conforme se fizer necessário. Compete ao agente a escolha da estratégia “política” a ser usada em sala de aula (FREIRE, 2000, p. 118).

Todavia, no atual contexto da sociedade em rede, a educação encontra um grande desafio para formar o cidadão que essa sociedade demanda. É preciso utilizar as tecnologias digitais em sala de aula de maneira que o professor não possua mais o papel de detentor da verdade, mas sim o de mediador do conhecimento que será construído pelo aluno através da ação direta, do fazer e do internalizar o conhecimento mediante aquilo que lhe traz significado e as TDIC despertam no aluno exatamente esse movimento para a investigação, para a formação do conhecimento e para novas aprendizagens. Segundo Levy (1999, p. 174) a grande questão da cibercultura “é a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.”

Levando em conta essa transição, a função do professor na cibercultura transcende o ensino estabelecido no currículo. Ele também precisa ensinar seus alunos a maneira correta de utilizar as TDIC como ferramentas de aprender. Entretanto, no que compete ao aprendizado do uso pedagógico das TDIC, os professores em sua maioria concluem as formações iniciais sem terem acesso ao correto aprendizado. A esse respeito, pesquisa realizada em 2019 e publicada em 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2020, p. 27) aponta que “em 2019, 59% dos professores de escolas públicas urbanas compreendiam que a ausência de curso específico para o uso do computador e da internet nas aulas era uma barreira para o uso das TDIC nas escolas”. Nessa mesma pesquisa também é evidenciado que a infraestrutura das escolas públicas prejudica o uso: 82%

afirmam que há falta de equipamento suficiente nas escolas e 78% apontam a falta de computadores conectados à internet como barreiras. A pesquisa CETIC educação 2020 – Edição COVID-19 –, publicada em 31 de Agosto de 2021, teve como período de coleta de dados de Setembro de 2020 a Junho de 2021 também apresentou indicadores sobre o ensino remoto emergencial e as plataformas digitais onde “61% dos professores manifestaram falta de habilidades para utilizar recursos de tecnologias em atividades pedagógicas” (CETIC, 2021, p. 9) e, para darem continuidade nas realização das atividades durante o ensino remoto, 91% dos professores criaram grupos em aplicativos ou rede sociais a fim de se comunicarem com os alunos, pais e responsáveis enquanto apenas 58% usaram plataformas virtuais e recursos educacionais como por exemplo o *Google Classroom*. (CETIC, 2021)

Observamos com isso que, apesar dos fatores externos, como infraestrutura da escola, terem maior porcentagem (82%) na compreensão dos professores sobre o não uso das TDIC nas escolas em contraposição aos 59% que apontaram a falta de um capacitação específica, em uma situação atípica como a pandemia da COVID-19 e conseqüente isolamento social, a definição do uso se torna individual, ou seja, recai em cada professor a decisão de quando e como usar com seus alunos porém, sem o conhecimento tecnológico adequado essa decisão se torna aleatória e incerta. Isso acontece porque muitos professores acabam se capacitando por conta própria, de maneira informal trocando informações com colegas ou buscando na internet com a finalidade de, conforme Costa et al (2012, p.24) “procurar saber que tecnologias existem, o que permitem fazer, qual o seu grau de dificuldade em termos de aprendizagem, que requisitos técnicos são necessários para poderem ser utilizadas pelos alunos” o que traz um excesso de trabalho que vai além do tempo da aula pois, para a utilização das TDIC com os alunos é fundamental conhecer a aplicabilidade das ferramentas a qual muitas vezes não é obtida através de uma capacitação incompleta, focada apenas na utilização específica e esporádica.

Tais conjunturas apresentadas são instrumentos fundamentais para entender a aplicabilidade das TDIC nas distintas escolas brasileiras, contribuindo na compreensão de algumas políticas públicas voltadas para a utilização das tecnologias digitais nas escolas, as quais serão apresentadas no próximo tópico.

## **1.1 POLÍTICA DAS TDIC NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Em uma visão do histórico nacional, pode-se dizer que o crescimento no uso das TDIC nas escolas aconteceu no final do século XX, mais precisamente na década de 1980 com a

apresentação de políticas públicas pelos órgãos federais, principalmente o MEC. A partir do projeto Educom em 1983 vários outros programas e projetos foram sendo propostos como política de inserção da informática no Brasil (VALENTE; ALMEIDA, 1997). Dentre eles destacam-se o Proinfo e o ProUCA, já apresentados na introdução.

Em 1998, um relatório desenvolvido pela comissão internacional sobre educação para o século XXI elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendou a utilização das TDIC na educação buscando uma participação conjunta entre quem ensina e quem aprende, onde a organização da educação seja baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser frente aos deveres educacionais para a vida em sociedade no século XXI. Em conformidade com o relatório (DELORS et al, 1998)

As sociedades atuais são, pois, todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. Por outro lado, as tecnologias caracterizam-se pela sua complexidade crescente e pela gama cada vez mais ampla de possibilidades que oferecem (DELORS et al, 1998, p. 186).

Já em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) determinaram que as TDIC perpassassem transversalmente as propostas curriculares desde a educação infantil até o ensino médio e também apontaram que na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) “o conhecimento escolar deveria valorizar temas que tivessem relação com problemas e fatos culturais relevantes na sociedade em que a escola se insere.” (BRASIL, 2013, p. 48). Para isso o documento prevê a formação continuada de professores e gestores a fim de atualizá-los na utilização didático-pedagógica de metodologias que incluam as TDIC. Diante do exposto nota-se que, ao utilizar as redes interativas e descentralizadas da internet, é necessário que a instituição escolar passe por mudanças para que as tecnologias digitais da cibercultura sejam parte integrante do currículo escolar, adequando-o as características da sociedade em rede.

As DCN apontam a importância da escola como mediador digital do aluno de maneira que as tecnologias digitais possam incentivá-los a serem consumidores críticos da informação veiculada nas redes se situando frente aos eventos da sociedade e da escola. Segundo o documento (BRASIL, 2013), a escola exerce um papel importante nessa inclusão:

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu

papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos (BRASIL, 2013, p.111).

Outro documento de grande importância para a evolução na aplicabilidade das TDIC nas escolas e que trouxe avanços na educação digital no Brasil, através do estímulo ao uso seguro e consciente da internet, é o Marco Civil da Internet - Lei 12.965/2014 (BRASIL, 2014), sancionada em 2014 e regulamentada em 2016, a qual em seu artigo 26 determina a formação para o uso seguro, consciente e responsável da rede através da incorporação nas práticas e atividades pedagógicas das escolas:

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2014, p.3).

Tal legislação é considerada como a Constituição da internet pois criou uma lei própria para as redes. No âmbito escolar, trouxe direcionamento e segurança para que as escolas ampliassem seus processos de ensino na internet já que esta possibilita a expressão da diversidade mediante a horizontalização das informações no uso, cópia e reprodução de diferentes conteúdos, criando uma colaboração em rede a qual estimula a criação de novas metodologias de ensino. Um dos principais pontos a ser destacado no Marco Civil da Internet é a neutralidade das redes onde as prestadoras de serviços de internet não podem cobrar pelo tipo de página que o usuário irá acessar, mas apenas pela velocidade do plano de internet contratado. Sem a neutralidade grandes empresas poderiam sobretaxar novos serviços oferecidos na internet e barrar o acesso a determinados usuários ocasionando a exclusão digital<sup>4</sup>.

Em paralelo a esses incentivos políticos, o emprego das TDIC na sociedade atual tem sido ampliado, como apresentado no levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados mostram que no Brasil o percentual de domicílios que utilizam a internet subiu de 74,9% para 79,1%, de 2017 para 2018. Segundo pesquisa TIC Domicílios realizada pelo Comitê Gestor da internet (CGI.br) em 2019, 74% dos brasileiros com dez anos ou mais eram usuários de internet, proporção que apresentou aumento em relação a 2018 (70%). “Isso representou um acréscimo de aproximadamente 7 milhões de brasileiros,

---

<sup>4</sup> O termo exclusão digital considera o acesso e o uso crítico da informação, sendo que o acesso está atrelado à infraestrutura tecnológica para a conexão à internet e à disponibilidade de informação, enquanto o uso crítico envolve a forma como os indivíduos utilizam a internet. (TAVARES e VIEIRA, 2020, p. 294)

alcançando, em 2019, a estimativa de 133,8 milhões de usuários de internet no país”. (CETIC, 2020, p. 66).

Entretanto, a disponibilização dos computadores nas escolas por meio dos programas governamentais não resultou propriamente em maior conectividade. A pesquisa TIC Educação (2019), realizada em 2020, aponta que apenas “63% das escolas públicas urbanas dispõem de acesso à internet e que em 61% delas o acesso é feito apenas no laboratório de informática” (CETIC, 2020, p. 77). Os dados também apontam que 51% dos professores disponibilizaram conteúdo na internet para os alunos. O documento apresenta a baixa qualidade da conexão de internet como um dos fatores de limitação ao acesso nas escolas e reforça que antes da pandemia esse cenário já era uma temática discutida e analisada por pesquisadores da área (CETIC, 2020) o que nos faz deduzir que a conectividade dentro e fora da escola é um dos aspectos a ser considerado junto as oportunidades de evolução integral na aprendizagem das crianças e adolescentes em idade escolar, principalmente junto àqueles com dificuldades de acesso em casa devido as condições sócio-econômicas.

É importante a discussão sobre políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de estratégias para a inclusão digital tencionando facilitar o acesso aos meios de informação que aumentem a visão de mundo fragmentada de muitos alunos. Não obstante, é necessário que a escola vá além da aquisição de equipamentos e conectividade, objetivando principalmente a inclusão social por meio da inclusão digital, onde ocorra a participação de toda a comunidade escolar na construção do processo educativo. Entretanto, sabemos que nem todas as pessoas têm a oportunidade de participar das novas práticas sociais mediadas pelas TDIC, seja pela falta de acesso à internet ou mesmo por desconhecer a utilização dos novos recursos digitais (VILAÇA E ARAÚJO, 2016). Em função disso, o apontamento de estratégias de inclusão digital para tais sujeitos precisa ser trabalhado em paralelo com um maior acesso aos aparatos e também com a oportunidade de letramento tecnológico, isto é, um ensino de como utilizar a tecnologias digitais.

Ademais, esse debate também se tornou predominante na área educacional principalmente quando foi preciso compreender de que modo as TDIC poderiam ser usadas como materiais pelos quais é possível transmitir e construir conhecimento. Segundo Buzato (2006) quanto mais alunos e professores usarem os conteúdos digitais em suas práticas de aprendizagem maior é seu repertório de linguagens múltiplas para interagirem no ciberespaço e essas diferentes formas de linguagem os levam a se letrarem digitalmente.

Buzato (2006) define letramento digital como

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p.16).

A incorporação das tecnologias às práticas sociais faz com que estas assumam diversos usos e significados contribuindo na construção cultural e conseqüente transformação nos métodos de aprendizagem pois, assim como afirmado por Levy (1999, p.25) “uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas”. No contexto da pandemia, a proposta do ensino remoto nas escolas surgiu como uma alternativa para a continuidade do ano letivo trazendo inovações pedagógicas para toda a comunidade escolar, principalmente na utilização de textos escritos em distintos “gêneros digitais”, criados pela maior interação e compartilhamento que as redes oferecem, o que oportunizou uma proximidade com novas linguagens até então desconhecidas por muitos alunos e professores e essas habilidades trouxeram diferentes práticas de letramento, de acordo com os conjuntos específicos de aparatos usados por cada escola para a realização do ensino remoto.

Isto posto, considerando a dualidade que as tecnologias digitais nos trazem a partir do momento em que ela passa a compor a nossa sociedade, já que o contexto sociocultural tem relação direta com as práticas de letramentos, podemos depreender que as TDIC apresentam conectividade e interação em tempo real e espaços diversos, mas ao mesmo tempo trazem o processo de exclusão e seletividade do conhecimento devido a possibilidade (ou não) de acesso aos aparatos que proporcionam a conectividade, isto é, o acesso à rede. (BUZATO, 2006).

Castells (1999, p. 393) corrobora com Buzato (2006) ao afirmar que “a diferença dos usuários das mídias estará entre aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas. E quem é o que será amplamente determinado pela classe, raça, sexo e país”. Isto é, quando se analisa a educação brasileira no contexto das políticas educacionais percebe-se que, para mais do que as questões legais, é necessária a compreensão do contexto social do nosso país a partir da sua dimensão continental e conseqüente desigualdade social. Por isso é válido pontuarmos que a TDIC não pode ser considerada como a responsável pela salvação da educação.

Como afirmado por Behrens (2003)

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem escrita e oral, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (BEHRENS, 2003, p.74).

Nessa perspectiva, ao explorarmos as potencialidades das TDIC, acrescentamos a educação uma outra visão de metodologia de ensino a partir do momento em que essa prática é inserida de maneira concreta no dia a dia dos alunos e professores sem desconsiderar a relevância das demais metodologias de ensino. A sala de aula como espaço de aprendizagem não será extinta, ela continuará cumprindo a sua função social e cognitiva de proporcionar interação e conhecimento, contudo, no contexto do ciberespaço, é válida uma reflexão sobre os potenciais meios de trabalharmos com diferentes redes de comunicação, isto significa, para além das redes tradicionais. Quando consideramos as redes digitais como ferramentas de comunicação, é possível estarmos em vários espaços compartilhando ideias, o que torna a comunicação democrática a partir da conexão de mensagens singulares por diversos meios. Nesse ponto de vista, as TDIC podem ser uma das aliadas no processo de melhoria da educação a partir de um uso que faça sentido para o aprendizado do aluno, ou seja, como mais uma via de promover a educação.

Entretanto precisamos considerar que existem adversidades para a efetivação do uso das tecnologias digitais nas escolas e estas serão apresentadas no tópico a seguir.

## **1.2 DESAFIOS PARA A INSERÇÃO DAS TDIC NAS ESCOLAS**

O percurso de compreender a tecnologia como um meio do processo de produção do conhecimento é um grande paradigma. Para Levy (1999, p. 30) “o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício”. O que ocorre é que muitas vezes a incapacidade de lidar com a heterogeneidade das diversas informações que circulam na cibercultura resulta em uma visão racional do mundo onde fica-se preso a determinada via única para o desenvolvimento. Estamos na sociedade digital, do conhecimento em rede o qual altera o ritmo tecnossocial e a compreensão e apropriação das informações ditam o rumo do desenvolvimento. Nesse sentido, é necessário estar dispostos a repensarmos o leque de opções que as tecnologias digitais apresentam a partir das novas versões junto a atualização dos aparatos. Mediante tal atitude será possível discutir o potencial pedagógico das tecnologias.

Nau e Borges (2017) sustentam que

Na ausência de inovações ou desestabilizações mobilizadas pelos profissionais da educação em sua prática, tanto as políticas quanto as práticas docentes configuram-se como caixas-pretas improdutivas, pois se reduzem a prescrições generalizáveis nas

quais os professores assumem o papel de intermediários (NAU; BORGES, 2017, p.10).

Entretanto, a escola ainda é vista por muitos como um local de aprendizado técnico o qual nos prepara para o mercado de trabalho. É inadequado reduzir as tecnologias digitais ao conceito de aparatos. É necessário contextualizar essa tecnologia, analisando-a dentro de uma trajetória de vida. A maneira como os professores se apropriam da TDIC é um ponto de partida para a reflexão sobre como eles percebem a relação com os artefatos digitais. Quando o professor passa a ter um computador conectado é estabelecida uma forma de comunicação e de produção da informação descentralizada, coletiva e colaborativa. Mas apenas essa conectividade não é suficiente para qualificarmos como situação ideal para a aplicabilidade das TDIC no contexto escolar.

Não é de hoje que se tem o propósito de utilizar as tecnologias digitais, tão presentes no nosso cotidiano, para auxiliar o professor em suas aulas. Entretanto, o grande obstáculo imposto aos educadores é como combinar o conteúdo didático com a interatividade e a não linearidade das tecnologias digitais não estabelecendo mais o ensino como uma instrução e sim como uma construção de conhecimentos através das novas formas de representá-los (via aparatos digitais) o que irá conduzir o aluno para a autonomia e ao compromisso com sua própria formação.

Há obstáculos estruturais de origem cultural que dificultam a apropriação correta dos recursos tecnológicos. Schuhmacher et.al (2017) acreditam que muitos professores entendem as TDIC como recursos de organização de aula e de comunicação mas, quando se analisa o uso destas no contexto didático (em sala de aula), percebe-se que são poucas as utilizações regulares mostrando assim que, apesar das diversas potencialidades das TDIC, a construção da sua aplicação em sala de aula é comprometida por erros de conceitos dos professores em relação ao uso, o que imobiliza a construção de oportunidades didáticas na função docente através dos recursos digitais.

Papert (1994) já afirmava na década de 1990 que as escolas ainda estavam comprometidas com uma educação fundamentada no modelo tradicional, na filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX onde esta não era adaptada para o uso das tecnologias digitais no ensino. Infelizmente, até os dias atuais, a predominância do modelo tradicional de ensino é uma constante em muitas escolas. Mesmo quando há aparatos digitais disponíveis, grande parte dos professores limitam-se a uso esporádico da ferramenta. Referente a essa não utilização, Kenski (2013) defende que a formação de professores precisa levar em consideração a dinâmica proposta pela sociedade digital para que estes assumam o seu

papel, considerando a escola como um espaço privilegiado para a sistematização contextualizada dos saberes e para formação de cidadãos críticos. Tal conjectura é praticável em razão das TDIC desenvolverem nos alunos o impulso para a investigação, para a formação do conhecimento ao proporcionar diferentes experiências que trazem significado ao aluno quanto aos seus valores e crenças.

Isso ocorre, segundo Boll e Kreutz, (2010), porque a cultura digital potencializa diversos campos de saberes dentro e fora das escolas por ser uma rede de interação aberta que permite a transmissão de informações por diversas vias de comunicação, ou seja, sem desconsiderar o entorno e a vivência de cada aluno. Sabe-se que a produção de conhecimento ocorre quando determinado conteúdo estudado começa a fazer sentido para o aluno. Muitos alunos dominam o uso das redes sociais, sabem interagir com as oportunidades disponíveis porque estas geram interesse porém, pouco sabem utilizar adequadamente aplicativos básicos que podem ser empregados para o aprendizado na escola. Uma das medidas para superar a barreira das TDIC serem utilizadas mais para o entretenimento do que para o estudo é a mediação efetiva do professor ao utilizar as ferramentas em sala de aula, mostrando que além do entretenimento, as TDIC auxiliam na estruturação dos conhecimentos obtidos pelos estudantes, o que contribuiria ainda mais no processo de ressignificação da educação.

Entretanto, antes da pandemia da COVID-19, utilizava-se pouco as tecnologias digitais nas escolas, com atividades raramente criativas e em sua maioria controláveis pelo professor, o que não permitia a produção independente e a colaboração dos alunos. Conforme apresentado, no Brasil, a discussão sobre o uso das TDIC na educação vinha sendo construída desde a década de 1980. Tivemos muitas tentativas de implantação de programas de incentivo ao uso das TDIC nas escolas, entretanto, pouca efetividade nos projetos. O cenário da pandemia nos levou para uma evolução a qual demorou a se concretizar: a contextualização das tecnologias digitais dentro da dinâmica escolar. Pela necessidade do distanciamento, os aparatos digitais foram incluídos no processo de ensino e a participação de toda comunidade escolar precisou ser ativa, sob o risco de perder o ano letivo ou mesmo o emprego (no caso dos professores e gestores). Passamos a ver a tecnologia dentro do contexto escolar pois, o atual período histórico mundial nos fez repensar nossas trajetórias de vida pessoal e profissional e, nas escolas, as tecnologias digitais foram o meio utilizado para produzir conhecimento.

Em outras palavras, as TDIC foram colocadas em um papel central na educação e é para essa temática que a presente pesquisa quer olhar pois, estamos em momento relevante, do ponto de vista da acadêmico, para analisar como essa centralidade poderá contribuir para alinhar projetos passados com as novas perspectivas da educação pós ensino remoto. Para a prática

educacional pode haver ganhos significativos pois, o conhecimento obtido através transversalidade das informações permite uma sinergia entre as competências do professor e do aluno. Ou seja, quanto mais se compartilha, maior é a apropriação de um conhecimento coletivo já que, as diversas práticas da leitura e escrita estarão diretamente ligadas ao contexto que aqueles sujeitos se inserem, as quais se tornam múltiplas dentro de um ambiente de tradições e valores diversos.

Percebemos, portanto, que o saber precisa ser compreendido como um tempo histórico que é pertinente em determinada época e contexto, portanto, passível de transformações a partir da incorporação de novos conhecimentos. É nesta situação que acontece a negação do conhecimento anterior, em oposição ao interesse de novos conhecimentos. Os potenciais conhecimentos advindos do novo tempo histórico vivido a partir da pandemia da COVID-19 trouxe à tona a necessidade de uma análise da realidade da educação pública brasileira afinal, a crise se instalou na crise, em outros termos, o contexto pedagógico dessas escolas antes da pandemia já era discrepante da realidade tecnológica trazida pelas TDIC através das conexões em rede que aumentaram e diversificaram as maneiras de se comunicar.

Enfim, o isolamento social frente a pandemia trouxe uma crise global que afetou diversas áreas e dentre elas destacamos o campo educacional onde o ensino remoto surgiu como uma alternativa para a continuidade do ano letivo, o que trouxe urgência e conseqüente indicativo de uma transformação digital das escolas após a retomada das aulas presenciais. No próximo capítulo apresentaremos as conseqüentes adversidades e oportunidades desse método de ensino para as escolas públicas do país e como as escolas estaduais de Minas Gerais procuraram se adaptar as mudanças.

## **CAPÍTULO 2: O ENSINO REMOTO EM MINAS GERAIS FRENTE A PANDEMIA DA COVID-19**

O primeiro caso oficial de um paciente infectado pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 foi registrado em Wuhan, na China, em dezembro de 2019 e rapidamente outros casos foram surgindo. O surto inicialmente estava restrito a cidade e Wuhan, sendo, portanto, uma epidemia, porém, em 11 de março de 2020, a OMS elevou o estado de contaminação pelo vírus a status de pandemia devido a sua rápida disseminação geográfica. Segundo o site da Nações Unidas, na ocasião, 114 países já registravam contaminação pelo vírus existindo mais de 118 mil casos e 4.291 mortes. No Brasil, o primeiro caso foi diagnosticado em 25 de fevereiro de 2020 (ORGANIZAÇÃO, 2020). Desde então a vida social, econômica e educacional de todo mundo precisou ser alterada pois, foi determinado o isolamento social como medida sanitária para o combate a propagação rápida do vírus afinal, por insciência de uma vacina estava ocorrendo sobrecarga dos sistemas de saúde públicos e também privados. E as escolas, por serem locais de grande contato físico precisaram suspender suas atividades presenciais. Segundo dados da UNESCO, um ano após o início da pandemia, contabilizou-se que mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta foram afetados pelo fechamento de escolas e universidades devido à pandemia da COVID-19 (UNESCO, 2021).

O Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef) já apontava em seu relatório, elaborado em Julho de 2020 (UNICEF, 2020), a depender da situação de vulnerabilidade de determinado país (conflitos ou crises prolongadas) a disponibilidade de alternativas educacionais iria variar de acordo com a classe social e que, conseqüentemente, a maioria dos grupos marginalizados sofreria mais os efeitos negativos na aprendizagem, isto é, o impacto educacional da pandemia seria mais grave para as crianças e jovens que já estão preteridos.

Com o fechamento das escolas, toda a comunidade escolar precisou se adaptar e uma opção foi o ensino remoto através do uso das TDIC. No Brasil não foi diferente. Após a publicação do parecer nº 5 de 28 de abril de 2020 do CNE ficou estabelecido o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Segundo o parecer nº 5 (BRASIL, 2020a)

O CNE indicou que os sistemas de ensino (previstos nos artigos 16, 17 e 18 da LDB) devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas. A gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas

e redes ou instituições de ensino (BRASIL, 2020a, p.5).

Conseqüentemente, as redes estaduais de educação básica de cada estado do Brasil começaram a se adaptar ao contexto da pandemia do novo coronavírus e com isso necessitou-se buscar soluções digitais para que os estudantes avançassem nos estudos. Foi imposto tanto para eles quanto para os professores a necessidade de adaptação aos meios digitais de comunicar, ensinar, aprender e trabalhar. O ensino remoto foi introduzido em grande proporção em muitas escolas do país. Para o ensino fundamental anos finais e ensino médio foi sugerida a supervisão de um adulto mediante orientações e acompanhamentos através de metas e horários de estudo uma vez que, segundo o parecer (BRASIL, 2020a, p.12) “nestas etapas, as dificuldades cognitivas para a realização de atividades on-line, são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes” o que possibilita que os professores explorem mais as atividades não presenciais. Essa modificação trouxe desafios de ordem financeira, técnica, estrutural e humana para os sistemas de ensino. Algumas delas serão apresentadas no tópico seguinte.

## **2.1 A ADAPTAÇÃO DAS ESCOLAS AO ENSINO REMOTO**

Na cibercultura, as janelas que abrem as nossas oportunidades de contato, de estudo e de trabalho são os distintos dispositivos eletrônicos, as nossas TDIC, com destaque para os celulares e computadores (*notebook e desktop*) nos quais é possível o acesso à internet e a interação com pessoas dos mais diversos locais do mundo. Um gradativo afastamento físico já vinha sendo utilizado na sociedade mediante o uso cada vez mais constante do espaço virtual principalmente por partes das grandes empresas ao buscarem ampliar os seus negócios e conseqüentemente os lucros. Entretanto as escolas, principalmente as públicas, não estavam nesse ritmo acelerado de inserção aos meios digitais logo, por conseqüência, a educação básica precisou passar por uma grande reformulação dos métodos de ensino durante a pandemia da COVID-19.

Um dos fatores dessa não integração das escolas públicas com as TDIC acaba sendo a globalização uma vez que esta, de uma maneira geral, agrega mas também intensifica as desigualdades sociais afinal, a ideia de progresso não pode ser sinônimo de desenvolvimento humano, divisão das riquezas e qualidade de vida. Segundo Santos (2002, p.33) “a globalização é um campo vasto e intenso de conflitos entre os grupos sociais, Estado e interesses em hegemonia de um lado, e, de outro, grupos sociais e interesses subalternos”. Isto

significa que o progresso traz a diferenciação das classes (grupos sociais) marginalizando ao retirar oportunidades igualitárias. E as escolas públicas brasileiras refletem exatamente essa situação de desigualdade. O Censo Demográfico do Brasil, com abrangência nacional, é realizado a cada 10 anos. O último, do ano de 2010<sup>5</sup>, aponta que mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola (IBGE, 2010).

A Unicef entre os anos de 2010 a 2014 realizou a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e várias pesquisas a respeito da exclusão escolar no Brasil foram produzidas trazendo uma melhor compreensão sobre acesso, continuidade e progresso educacional. Segundo o relatório (UNICEF, 2014) os fatores que interferem no acesso à escola continuam sendo os mesmos: os mais excluídos são as crianças e os adolescentes negros, que vivem na zona rural, pobres ou oriundos de famílias em que os pais ou responsáveis têm pouca ou nenhuma escolaridade (UNICEF, 2014). É fato que encontrar essas crianças e adolescentes ausentes da escola e tirá-los da exclusão social não é uma tarefa fácil. O trabalho dos gestores escolares frente a evasão de alunos já era árduo antes mesmo da pandemia. Com o contexto de isolamento social as distâncias aumentaram pois ficou ainda mais difícil acessá-los uma vez que estes alunos, em sua maioria, não dispõem de acesso aos recursos tecnológicos utilizados durante o isolamento social para alcançá-los, como a TV ou mesmo a internet.

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) divulgados em 2021 (IBGE, 2021) analisam o uso de televisão e internet pelas famílias brasileiras. Os números são referentes a 2019, isto é, antes da pandemia da COVID-19, e apontam que estudantes de escolas particulares têm mais acesso à internet do que estudantes da rede pública. Em uma média nacional, em 2019, 88,1% dos estudantes brasileiros acessaram a internet. Entretanto, a pesquisa aponta uma diferença social: 98,4% dos estudantes da rede privada tiveram acesso à rede enquanto o percentual entre os estudantes da rede pública de ensino foi de 83,7%. Quando se analisa por regiões brasileiras o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a internet, nas regiões Norte e Nordeste foi de 68,4% e 77,0%, respectivamente. Já nas demais regiões (Centro Oeste, Sudeste e Sul) este percentual variou de 88,6% a 91,3%. Um outro destaque dessa pesquisa é o equipamento utilizado por eles para acessar a internet: 97,4% utilizam os celulares enquanto apenas 56% utilizam computadores o que vai ao encontro da finalidade de uso da internet apontada na pesquisa: 95,7% das pessoas acessaram a internet em 2019 para enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por

---

<sup>5</sup> O Censo Demográfico de 2020 foi adiado para 2021 frente ao avanço da pandemia do coronavírus no Brasil e posteriormente adiado para 2022 devido a falta de verbas federais destinadas ao IBGE. (CAMPOS, 2022)

aplicativos diferentes. Em contrapartida a essa alta porcentagem, a finalidade de utilizar a internet para enviar e receber *e-mails* (correio eletrônico) vem diminuindo a cada ano, atingindo o percentual em 2019 de 61,5%.

Frente a esta pesquisa fica evidente o raro emprego das TDIC pelos estudantes para atividades mais formais como a aprendizagem pedagógica. Junto a isso, temos as escolas públicas, conforme já exposto, caminhando a passos lentos na utilização dos aparatos digitais como mediadores da aprendizagem. De fato, não basta a compra e disponibilidade do recurso se o professor, em primeiro lugar, não souber utilizá-lo, é necessário dominar os comandos e ferramentas disponíveis para posteriormente poder fazer o bom uso, ensinando seus alunos e introduzindo a tecnologia digital na atividade pedagógica de maneira naturalizada afinal, a integração da tecnologia não é replicar as mesmas praticas mas sim ressignificar seu uso de acordo com a necessidade de aprendizagem.

Contudo, o que o ensino remoto nas escolas públicas tem nos apresentado é a falta de entendimento dos professores no aproveitamento das TDIC como instrumentos permeáveis de aprendizagem fazendo com que esses aparatos sejam passíveis de adaptação junto ao contexto escolar durante a pandemia afinal, o pensar as práticas escolares envolve agora a retirada das salas de aula e dos demais ambientes (laboratórios, bibliotecas, secretarias, salas da direção, supervisão, dentre outros) essenciais para esses profissionais no estabelecimento de vínculo e consequente mediação da aprendizagem. Está sendo necessário romper com as práticas dominantes as quais traziam o sentimento de “normalidade” no processo educacional.

Hackenhaar e Grandi (2020) afirmam que

[...] o novo momento requeria engajamento de todos para poder lograr êxito nessa nova modalidade e nesse novo tempo. (Re) planejar com quem já tinha a tecnologia presente e planejar um novo processo educacional, quebrando paradigmas e concepções já enraizadas[...] A insegurança, a inquietação, o medo de falhar, adequar a sua sala de aula, abrir sua casa para a comunidade escolar e para o mundo digital exigiram mudanças rápidas (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p.57).

Assim sendo, durante o ensino remoto torna-se fundamental repensar as formas de interação e mediação para alcançar aquele aluno que não está mais sob o olhar atento do professor estabelecendo uma comunicação direta por isso, tanto professores quanto alunos, se sentiram perdidos, sem saber como conduzirem os estudos já que naquele momento, para se comunicarem, era necessária a mediação digital a qual, em muitos casos, é restrita ou mesmo impossível de acontecer seja pela falta do aparato (celular, computador ou *tablet*) ou mesmo pelo não acesso à internet. Junto a esses fatores, as condições familiares também tiveram forte influência no bom desempenho dos alunos.

Para Gonçalves (2020)

[...] novas relações se estabelecem entre escola e família, professor e aluno, em especial no Ensino Fundamental. Os pais tornam-se professores (pais professores), os filhos passam a ser alunos (filhos alunos). Há uma nítida alteração identitária revelada pelos atuais papéis dos pais. Todos os envolvidos, alunos, pais e professores, despreparados para o ensino remoto, não sistematizado, sem apoio para o uso de uma metodologia adequada, tecnológica, distante da educação a distância (sistematizada), tornam-se, em especial os alunos, reféns do momento (GONÇALVES, 2020, p. 69).

A adoção das atividades pedagógicas em casa, via recursos digitais, exigiu dos pais um maior comprometimento com o processo de aprendizagem de seus filhos seja através da disponibilização do aparato quanto na dedicação (acompanhamento) das atividades. Nessa perspectiva, as famílias de baixa escolarização e condição econômica vulnerável encontraram-se limitadas no acesso e auxílio ao conteúdo escolar durante o ensino remoto em contrapartida as famílias com maior escolarização e melhor condição econômica uma vez que estas, em sua maioria, têm bom acesso à internet e conhecimento o que permite a continuidade dos estudos de maneira mais consistente.

Portanto, considerando que as diretrizes aprovadas pelo CNE mediante parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020a) apoiaram e estimularam cada estado do Brasil a adotar ações pedagógicas frente a pandemia, reorganizando seus calendários, visando cumprir a carga horária mínima de 800 horas exigida em lei<sup>6</sup> e reduzindo assim a necessidade de repor os dias letivos presencialmente, ao continuarem a sequência de atividades de maneira remota, esta pesquisa analisará os desafios da implementação do REANP em algumas cidades da microrregião de Itajubá, no estado de Minas Gerais.

## **2.2 O REANP: DELIMITANDO O CONTEXTO DE PESQUISA**

Conforme já exposto, frente a desafiadora situação emergencial, as normas para a oferta do REANP em Minas Gerais foram apresentadas a partir da Resolução SEE nº 4310/2020 de 22 de Abril de 2020 (MINAS GERAIS, 2020). As escolas estaduais reorganizaram seus calendários escolares para ofertar atividades não presenciais durante o período de isolamento devido a pandemia da COVID-19. O PET foi o principal instrumento de aprendizagem e de cômputo da carga horária mensal cumprida pelo estudante. Através do PET os alunos resolviam as questões e atividades escolares planejadas sendo tutorados de

---

<sup>6</sup> Artigo 31 da lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

maneira remota pelos professores das respectivas disciplinas através dos meios de comunicação não presenciais. Ficou determinado ao estudante realizar o PET de todos os componentes curriculares e devolvê-lo na primeira semana subsequente ao final do mês em que receberam as atividades, conforme calendário e logística estabelecida pelo gestor da escola. Durante o ano de 2020 ocorreram sete ciclos de PET, um PET Comemorativo dos 300 anos de Minas Gerais<sup>7</sup> e um PET final avaliativo. A tabela 01 apresenta a data de vigência e o prazo de entrega de cada PET durante o ano de 2020.

**Tabela 1 – Vigência e data de entrega dos PET em 2020**

<b>PET</b>	<b>DATA DE VIGÊNCIA</b>	<b>PRAZO DE ENTREGA</b>
<b>PET 1</b>	18/05/2020 a 12/06/2020	Até 30/10/2020
<b>PET 2</b>	29/06/2020 a 24/07/2020	Até 30/10/2020
<b>PET 3</b>	03/08/2020 a 28/08/2020	Até 27/11/2020
<b>PET 4</b>	08/09/2020 a 02/10/2020	Até 27/11/2020
<b>PET 5</b>	05/10/2020 a 30/10/2020	Até 27/11/2020
<b>PET 6</b>	03/11/2020 a 27/11/2020	Até 22/12/2020
<b>PET 7</b>	30/11/2020 a 22/12/2020	Até 22/12/2020
<b>PET 300 anos</b>	03/11/2020 a 22/12/2020	Até 22/12/2020
<b>PET Final Avaliativo</b>	04/01/2021 a 14/01/2021	Até 14/01/2021

Fonte: resolução SEE nº 4.423/2020

Segundo o parágrafo 2º do artigo 3º da Resolução nº 4310/2020 o PET foi disponibilizado aos estudantes do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional por meio de recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Entretanto, nos casos em que os alunos não tinham acesso as TDIC, foram orientados aos gestores providenciarem a impressão dos PET e a garantia da entrega do material e posterior elaboração do controle interno de distribuição dos PET, tanto impresso quanto virtual, a ser enviado periodicamente a SRE via Controle Interno de Distribuição do Plano de Estudos Tutorados [ANEXO VI]. Esse controle interno precisava ser realizado para cada turma, com os dados de todos os estudantes. Segundo o Memorando-Circular nº 44/2020/SEE/SG de 12 de maio de 2020 (MINAS GERAIS, 2020a)

<sup>7</sup> Em 02 de Dezembro de 2020 o estado de Minas Gerais completou 300 anos desta forma as atividades do PET 300 tiveram como objetivo rememorar a trajetória do povo mineiro com destaque para a Educação das Relações Étnico-raciais e os estudos relacionados à diversidade étnica da população brasileira.

Nas situações em que não houver formas de contato digital, é preciso registrar detalhes dessa situação e inserir o endereço do estudante no campo de comunicação, para receber o PET impresso conforme instruções deste Memorando. Mesmo nos casos de maior dificuldade de acesso, novas tentativas devem ser empreendidas pelo Gestor Escolar até que todos os estudantes tenham acesso ao PET (MINAS GERAIS, 2020a, p.4).

Para efeitos desta resolução, o gestor é o servidor ocupante de cargo em comissão de diretor(a) de escola ou que recebe função gratificada para ser coordenador de escola, bem como os servidores que estiverem ocupando a função em substituição a(o) diretor(a) de escola nos casos previsto na legislação vigente.

Coube ao gestor, de acordo com os meios de comunicação disponíveis, estabelecer o modo de envio e recebimento das atividades aos estudantes, priorizando os meios de comunicação não presenciais, como: telefone, *e-mails*, plataformas digitais ou rede sociais, desde que estas estivessem compatíveis com as condições de acesso dos estudantes. O registro de acompanhamento da devolução dos PET foi feito mediante o preenchimento do formulário Registro das atividades do PET e Cumprimento da carga horária [ANEXO I] sendo posteriormente arquivado para, quando do retorno das atividades presenciais, constar na pasta do estudante a comprovação das atividades realizadas, do cumprimento do currículo e da carga horária anual a qual o estudante tem direito.

A Resolução nº 4310/2020 também implementou o Regime Especial de Teletrabalho e foi delegado ao Gestor criar um Plano de Escalonamento/Rodizio de servidores e o Mapeamento de Viabilidades e Prioridades da Unidade Escolar [ANEXO II]. Ficou estabelecido ao gestor designar atividades de teletrabalho aos professores mediante o controle realizado pelo próprio professor via preenchimento do Plano de Trabalho Individual [ANEXO IV]; de posse do anexo IV de cada professor, o gestor consegue acompanhar a execução do trabalho remoto e validar a carga horária de trabalho via Relatório de Atividades [ANEXO V]

O cumprimento do REANP também contou com a disponibilização de algumas ferramentas de atividades remotas na plataforma online Estude em Casa: aulas do Programa “Se Liga na Educação” transmitidas na TV pela Rede Minas e o aplicativo Conexão Escola. Ambos, no ano de 2020, não tinham o caráter obrigatório de utilização pelos alunos, sendo ofertados como ferramentas complementares ao estudo junto ao PET pois, nem todas as localidades mineiras recebiam a transmissão do canal Rede Minas e, quanto ao aplicativo Conexão Escola, muitos alunos não tinham acesso à internet ou mesmo a um aparato digital com capacidade de armazenar e acessar o aplicativo.

### **2.2.1 O COTIDIANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS NA EXECUÇÃO DO REANP**

De posse dessas orientações, o ensino remoto da rede pública de Minas Gerais iniciou-se no dia 18 de Maio de 2020. Cada escola buscou alternativas próprias para trabalhar com o REANP junto a realidade da sua comunidade escolar (gestores, professores, pais e alunos) afinal o ensino remoto não contempla de maneira igual a todos os alunos, principalmente aqueles que vivem em realidades mais carentes.

Segundo o Memorando-Circular nº 42/2020/SEE/SG de 12 de maio de 2020 (MINAS GERAIS, 2020b) os professores deveriam se apropriar dos PET com o objetivo de analisar quais atividades complementares seriam necessárias para melhor aproveitamento do material e posteriormente discutir com a(o) especialista da escola a melhor maneira de aplicá-las aos alunos. Outra orientação foi que os professores assistissem as aulas veiculadas pela Rede Minas, as quais também foram disponibilizadas via aplicativo Conexão Escola ou pelo site Estude em Casa, para que o professor indicasse aos alunos quais aulas eram mais adequadas conforme o ano de escolaridade, nível e modalidade de ensino dos estudantes e até mesmo sugerir materiais complementares para o desenvolvimento dos temas. Quanto ao aplicativo Conexão Escola o professor tinha que estar disponível no *chat*, durante o seu horário de aula, estabelecendo um contato direto com alunos para tirar dúvidas sobre as atividades do PET.

Já para os gestores, o planejamento detalhado de ações junto ao registro do cumprimento da carga horária realizada por meio do PET (Anexo I da Resolução nº 4310/2020) e as Orientações para controle interno de distribuição do PET pela unidade escolar (Anexo VI da Resolução nº 4310/2020) foram orientados via Memorando-Circular nº 44/2020/SEE/SG de 12 de maio de 2020 (MINAS GERAIS, 2020a). A normativa solicitava que os gestores informassem o intervalo de dias em que o estudante realizou as atividades que estavam sendo registradas no Anexo I, período este compreendido entre a disponibilização do PET ao estudante e a sua devolução à unidade escolar. Tal registro deveria ser feito em todos os componentes curriculares previstos na Matriz Curricular a qual o estudante se encontrava vinculado.

Mediante dificuldades diversas em conseguir realizar a entrega do PET a todos os estudantes, seja por meio digital ou impresso, a SEE emitiu o Memorando-Circular nº 23/2020/SEE/SE de 03 de Junho de 2020 (MINAS GERAIS, 2020c) estabelecendo que os gestores deveriam realizar a atualização dos dados dos alunos, tentando contato através dos mais diversos meios disponíveis, uma vez que muitos alunos encontravam-se com endereços

desatualizados ou mesmo não aderiram ao REANP e não pretendiam continuar os estudos. A sugestão trazida no memorando foi que o gestor procurasse fazer um trabalho intersetorial com órgãos e lideranças locais realizando assim a busca ativa do estudante, sempre orientando e conscientizando os estudantes da importância do PET para a continuidade dos estudos e registrando as tentativas de contato com os alunos e a categoria de motivo da não entrega do PET na planilha do Anexo VI da Resolução SEE nº 4310/2020, visando detalhar as formas de contato e de distribuição do PET.

Outra orientação passada aos gestores das escolas estaduais foi o cumprimento da Lei federal nº 13.987 de 07 de Abril de 2020 (BRASIL, 2020c) a qual autorizou, em caráter excepcional, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com o recurso do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar - mediante orientações da Resolução CD/FNDE nº 2, de 9 de abril de 2020 (BRASIL, 2020d) que dispõe sobre a execução do PNAE durante o período de estado de calamidade pública e estabeleceu orientações normativas às Superintendências Regionais de Ensino e Caixas Escolares acerca da execução dos recursos destinados à alimentação escolar do PNAE. Assim, cada escola estadual, através do gestor, definiu a elaboração e montagem dos kits de alimentos para serem distribuídos a todos os alunos matriculados na rede estadual de ensino durante o período de suspensão das aulas.

No que compete a autonomia das autoridades e órgãos de saúde locais quanto a retomada das atividades, a portaria do Ministério da Saúde nº 1.565, de 18 de junho de 2020 (BRASIL, 2020f) orientou que tais setores deveriam elaborar e divulgar protocolos específicos de acordo com os riscos avaliados, respeitando as especificidades e características locais. Desse modo, o MEC publicou através da portaria nº 572 de 1º de julho de 2020 (BRASIL, 2020g) um protocolo de biossegurança para retorno das atividades, estabelecendo medidas de proteção e prevenção à COVID-19 como instrumento de apoio ao retorno gradual das atividades planejando a manutenção de um ambiente seguro e saudável para alunos, servidores e colaboradores.

Frente a essa flexibilização junto a oferta de ensino não presencial até então vigente, o Conselho Nacional de Educação através do parecer CNE/CP nº 11/2020 aprovado em 07 de Julho de 2020 (BRASIL, 2020e) organizou normas e orientações nacionais com o objetivo de que a adoção do retorno das aulas presenciais fosse mediada pelas legislações e normas institucionais dos sistemas educacionais. Desta forma, foi apresentado no documento um breve diagnóstico da Educação Básica no contexto da pandemia levando em consideração os possíveis impactos do fechamento das escolas para o efetivo aprendizado dos alunos considerando, principalmente, a questão central: as redes públicas estaduais e municipais terão

condições de fazer as fundamentais adequações no espaço escolar para o retorno das aulas?  
De acordo com o parecer nº 11 (BRASIL, 2020e)

Os estudos disponíveis sobre a situação recente revelam que a maioria das redes públicas de ensino busca implementar atividades não presenciais alinhadas com as recomendações do Parecer CNE/CP nº 5/2020. Os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais (BRASIL, 2020e, p. 7).

Isso posto, o parecer reforçou a importância das diretrizes já apresentadas no parecer CNE/CP nº 05/2020 (BRASIL, 2020a) sobre a reorganização do calendário escolar e propôs uma avaliação somativa interna das escolas considerando o currículo efetivamente cumprido no ano de 2020 de maneira a “garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam” (BRASIL, 2020a, p. 24) com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar.

Tendo em consideração essa autonomia dos estados e municípios para a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas escolas, a SEE de Minas Gerais publicou duas resoluções: a resolução SEE nº 4422/2020 de 30 de Setembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020f) e a resolução SEE nº 4423/2020 de 01 de Outubro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020g). A resolução nº 4422/2020 estabeleceu a programação de datas do calendário escolar 2020 no qual determinou o início do ano letivo em 10 de Fevereiro de 2020, com aulas presenciais até dia 17 de Março de 2020, data da emissão da portaria nº 343 do MEC (BRASIL, 2020b) substituindo as aulas presenciais por aulas em meios digitais.

Diante disso, inicialmente, o governo estadual decretou suspensão das aulas entre os dias 18 a 22 de Março de 2020 e a partir de 23 de Março decidiu antecipar o recesso do mês de Julho o qual durou até o dia 16 de Abril de 2020. Conforme o parágrafo 3º do artigo 2º “O período entre 17 de abril e 12 de maio de 2020 será considerado como suspensão de atividades por efeito de decisão liminar referente ao Mandado de Segurança Coletivo nº 1.0000.20.043502-2/000” iniciando assim o REANP em 13 de Maio de 2020 para os servidores e 18 de maio de 2020 para os estudantes com término do ano letivo em 27 de Janeiro de 2021.

Já a Resolução SEE nº 4423/2020, publicada em 01 de Outubro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020g) apresentou a proposta de retorno presencial gradativo as escolas,

encaminhando a Cartilha de Saúde Mental e Atenção Psicossocial frente à pandemia do Coronavírus no âmbito escolar (MINAS GERAIS, 2020j) e instituindo assim o ensino híbrido como modelo educacional para os anos de 2020/2021 de maneira que esse atendimento presencial fosse realizado gradualmente mediante escala a ser divulgada periodicamente pela SEE. Conforme o parágrafo 1º do artigo 2º “O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e virtual, com o retorno gradual e progressivo dos estudantes às atividades presenciais”. Desta forma foi possível a permanência do REANP conforme orientação dos órgãos de saúde frente a uma possível evolução da pandemia da COVID-19.

No capítulo II da referida resolução, visando garantir as estratégias de recuperação dos alunos foi instituído, no artigo 12 que a avaliação final dos alunos fosse realizada mediante: I) Realização de PET Final de caráter avaliativo; II) Avaliação pelo Conselho de Classe. Segundo o parágrafo 2º do artigo 12

§ 2º - O PET Final, de caráter avaliativo, consiste em um instrumento de verificação da aprendizagem do estudante que permite a identificação dos conhecimentos e habilidades adquiridos durante o Regime de Atividades Não Presenciais, além do cômputo da carga horária referente às atividades realizadas (MINAS GERAIS, 2020g, p.5).

Quanto a avaliação pelo conselho de classe, foi orientado adotar medidas que minimizassem a evasão e a retenção escolar no ano de 2020. Ao longo do ano, foram produzidos sete volumes do PET mais o PET 300 anos, entretanto, com a proximidade do final do ano letivo, o objetivo da elaboração do PET final avaliativo foi identificar as dificuldades manifestadas e as habilidades concretizadas pelos alunos em seu percurso pedagógico e também auxiliar na complementação da carga horária total prevista na Matriz Curricular. Essa complementação deveria ser realizada após a escola calcular a carga horária total obtida pelo aluno em cada um dos PET.

Segundo o memorando circular nº 22/2020/SEE/SB de 24 de Novembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020m) o PET final avaliativo foi disponibilizado na plataforma on line Estude em Casa a partir do dia 10/12/2020. Para as escolas que ofertam Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) <sup>8</sup> foi orientado que

A elaboração do PET Final Avaliativo deve respeitar a proposta educativa da

---

<sup>8</sup> Resolução 2.749/2015. Dispõe sobre o funcionamento e operacionalização das Ações de Educação Integral nas escolas estaduais. (MINAS GERAIS, 2015)

Educação Integral apresentada no Documento Orientador do EFTI para cada Atividade Integradora no Ensino Fundamental em Tempo Integral. As atividades integradoras não possuem caráter avaliativo, portanto a elaboração do PET Final avaliativo deverá contemplar atividades de autoavaliação e conclusão do que foi ensinado e aprendido pelo estudante (MINAS GERAIS, 2020m, p.2).

À vista disso, para as disciplinas integradoras referentes aos anos finais do ensino fundamental (Laboratório de matemática, Projeto de vida, Estudos orientados, Comunicação e linguagem, Educação para a cidadania e Ciências e tecnologias) e do ensino médio (Estudos orientados, Pós médio, Projeto de vida e Eletivas práticas experimentais) foi necessário que os professores elaborassem um PET final avaliativo para o cômputo da carga horária correspondente. Já para as disciplinas comuns: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Historia, Língua inglesa, Artes, Educação Física e Ensino religioso a SEE elaborou o PET final.

É importante destacar também que em Outubro de 2020 a SEE emitiu alguns memorandos circulares (nº 1; nº 2 e nº 3) com orientações para a aplicação da avaliação diagnóstica<sup>9</sup>. A intenção da SEE era realizar a avaliação diagnóstica no retorno das aulas presenciais as quais estavam autorizadas a partir do dia 05 de Outubro de 2020<sup>10</sup> para as cidades na Onda Verde do Programa Minas Consciente<sup>11</sup>. Entretanto, com os casos da COVID-19 aumentando, as aulas remotas continuaram mas, a SEE decidiu permanecer com a avaliação diagnóstica. Portanto, a avaliação foi realizada em teletrabalho pelos professores com o aluno realizando as atividades em casa. Desta forma, a avaliação foi desenvolvida a partir das habilidades trabalhadas nos PET para todos os níveis de ensino (ensino fundamental e ensino médio). Segundo o memorando SEE/DAVE nº 1 de 25 de Setembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020e)

A Avaliação Diagnóstica será aplicada por meio do aplicativo Conexão Escola, através do mesmo login já utilizado pelos estudantes para acessar os Planos de Estudos Tutorado (PET) e as aulas do Se Liga na Educação. Para os estudantes que não possuem acesso à internet ou não dispõem de aparelho celular compavel com o aplicativo, a escola deverá disponibilizar a avaliação impressa e entregar ao estudante junto ao PET V (MINAS GERAIS, 2020e, p.1).

O memorando também determinou as datas de aplicação digital: iniciando com o

---

<sup>9</sup> Instrumento utilizado como suporte pedagógico à retomada presencial do ensino o qual oferece informações relevantes acerca do desenvolvimento de habilidades trabalhadas no REANP. (MINAS GERAIS, 2020n)

<sup>10</sup> Deliberação do comitê extraordinário COVID-19 nº 89, de 23 de setembro de 2020. (MINAS GERAIS, 2020h)

<sup>11</sup> O Minas Consciente foi baseado nas informações fornecidas por diversas instituições e entidades de classe, com objetivo de auxiliar os 853 municípios do Estado para que possam agir de maneira correta e responsável na retomada das atividades presenciais. (MINAS GERAIS, 2020i)

ensino médio no período de 05 a 07 de Outubro de 2020 e posteriormente sendo aplicada ao ensino fundamental anos finais entre os dias 19 a 21 de Outubro de 2020 e para os anos iniciais no período de 26 a 28 de Outubro de 2020. Para os alunos que não possuíam acesso à internet ou aparelho celular compatível com o aplicativo Conexão Escola, a escola foi orientada a disponibilizar a avaliação impressa assim como foi realizado com os PET. Portanto ficou determinado que a direção da escola, já de posse dos dados e quantitativo de alunos com necessidade da avaliação impressa, viabilizassem a entrega da avaliação diagnóstica uma vez que a distribuição e o recolhimento das avaliações deveriam acontecer em conjunto com a distribuição dos PET.

Lembrando que a avaliação diagnóstica sempre foi realizada nas escolas. Geralmente no início do ano letivo todos os professores, para conhecerem o nível de aprendizagem dos seus alunos (e assim saberem de onde partir com os seus planejamentos de aula) realizam essa avaliação sem o estabelecimento de notas. Com o resultado dessa avaliação, os professores fazem uma adaptação curricular. No caso do REANP, a proposta foi acompanhar a aprendizagem, identificando os sucessos e as dificuldades desse processo de desenvolvimento, para que novas orientações e/ou intervenções fossem feitas e também um futuro direcionamento de como agrupar os alunos a partir da volta ao ensino presencial. Assim sendo, foi solicitado que os professores orientassem seus alunos a realizarem as atividades sem se preocuparem com pontuação e com pesquisas externas sobre o conteúdo das respostas pois, a proposta da SEE era que, em cima das deficiências e dificuldades apontadas na avaliação diagnóstica, fossem elaboradas as questões do PET final avaliativo.

### **2.2.2 O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA DURANTE O REANP**

Ainda frente a proposta de evitar o aumento da evasão escolar o governo estadual estabeleceu, através da Resolução SEE nº 4.468/2020 de 21 de Dezembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020k), o Regime de Progressão Continuada excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino, nas escolas da rede pública de Minas Gerais. Por consequência os anos letivos de 2020 e 2021 foram considerados como um ciclo contínuo de aprendizagem levando em consideração os objetivos de desenvolvimento e carga horária prevista para os dois anos. Segundo o artigo 2º da normativa

Art. 2º - Os estudantes que não atingiram os critérios para promoção ao final do ano letivo 2020, serão promovidos para o ano/período de escolaridade subsequente, por meio de progressão continuada, para fins de registro e regularidade de vida escolar.

Parágrafo único - O estudante em progressão continuada deverá cumprir, durante o ano letivo de 2021, os Planos de Estudo Tutorados referentes ao ano letivo de 2020 que não tenham sido realizados, para fins de verificação da aprendizagem e integralização da carga horária (MINAS GERAIS, 2020k, p.1).

Sendo assim, a proposta do governo estadual foi que o ano letivo de 2021 ocorresse como uma extensão do ano letivo de 2020 permitindo que o aluno pudesse desenvolver as habilidades e continuar o seu trajeto acadêmico. A proposta para o ano de 2021 é que este fosse de muita atividade para a recuperação do aprendizado em relação ao que não tiveram presencialmente em 2020. Segundo o paragrafo 1º do artigo 1º, essa garantia de aprendizagem dos conteúdos não consolidados durante o ano de 2020 seria trabalhada mediante intervenções pedagógicas individualizadas e reforço escolar ao longo de 2021.

Vale lembrar que progressão continuada e estudos independentes já eram previstos desde 2012 através da Resolução nº SEE 2197/2012 de 26 de Outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012) fazendo com que as escolas revisassem seus PPP e Regimentos Escolares para adequação. Uma das principais mudanças foi a determinação de que resultado final do desempenho do aluno deveria ser uma decisão coletiva, mediante conselho de classe, composto por toda a equipe gestora e pedagógica da escola, o qual deveria avaliar todos os componentes do currículo da escola analisando as capacidades e habilidades básicas dos alunos com foco na continuidade do seu percurso. Mediante o artigo 70 da referida resolução foi permitido as escolas utilizarem diversos procedimentos e instrumentos para a coleta de informações realizando assim intervenções pedagógicas necessárias mediante diagnósticos. Um deles foi os estudos independentes de recuperação o qual é realizado no período de férias escolares (entre o encerramento do ano letivo e do ano escolar). Tais estudos deveriam ser elaborados pelo professor responsável pela disciplina e, junto ao REANP, para os estudos independentes, foi sugerido aos professores a elaboração de seis a sete questões (uma questão de cada PET) as quais eram enviadas aos alunos através dos supervisores escolares. A progressão continuada também já era prevista nessa resolução através do artigo 72

Art. 72 - A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas (MINAS GERAIS, 2012, p. 14).

No REANP, a progressão continuada consistiu na realização, durante todo o ano letivo de 2021, para fins de verificação da aprendizagem e integração da carga horária, dos PET

referentes ao ano letivo de 2020 que não foram cumpridos pelos alunos, incluindo o PET final avaliativo.

E para a definição dessa progressão, toda a execução da avaliação dos alunos frente ao encerramento do ano letivo de 2020 foi detalhada através do Memorando SEE/SE – ASIE nº 5 de 22 de Janeiro de 2021 (MINAS GERAIS, 2021a), o qual orientou que o aluno, para ser aprovado, precisava de 60 pontos de aproveitamento e 75% de frequência em cada disciplina. A frequência vinha sendo acompanhada pelos professores e gestores mediante a entrega dos PET entretanto, não havia pontuação para esses PET. Como o governo não emitiu durante todo o ano de 2020 orientação sobre notas, os alunos não tinham rendimento suficiente para serem aprovados, então o governo criou o PET final avaliativo para que os professores atribuissem pontos aos alunos e lançassem no Diário Digital, assim seria possível fechar o sistema e aprovar os alunos. Segundo o memorando nº 5/2021 “para verificação da aprendizagem do estudante e mensuração do seu desempenho, deverá ser atribuída nota de 0 a 100 pontos em cada componente curricular do PET Final Avaliativo” (MINAS GERAIS, 2021a). Tanto os alunos que não alcançaram o mínimo de 75% de frequência nos PET quanto aqueles que alcançaram deveriam realizar o PET final avaliativo. Em caso de não realização, o aluno realizaria os estudos independentes pois era necessário ter uma pontuação para a aprovação e somente através do PET final avaliativo era possível obtê-la.

Nos casos em que o aluno não obteve rendimento e frequência suficientes, o conselho de classe tinha autonomia para decidir sobre a progressão continuada ou promoção do aluno. Já os alunos que não realizaram nenhum PET, foram considerados desistentes. Segundo o item 5 do memorando nº 5/2021 (MINAS GERAIS, 2021a) seria promovido em progressão continuada os alunos que após todas as oportunidades e avaliação do Conselho de Classe, apresentassem as seguintes situações:

- Não atingiu aproveitamento e carga horária suficientes para aprovação;
- Atingiu carga horária suficiente para aprovação, mas não atingiu o aproveitamento;
- Não atingiu carga horária, mas atingiu o aproveitamento suficiente para aprovação;
- Que tenha realizado apenas o PET Final Avaliativo.

### **2.2.3 O REANP EM 2021**

Com o encerramento do ano letivo de 2020 e a continuidade da pandemia da COVID-19, o calendário escolar para o ano de 2021 foi definido via Resolução SEE nº 4.469/2020 de 22 de Dezembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020). Foi determinado o início do ano letivo

em 04 de Março de 2021 com a organização anual dividida por bimestres: 1º bimestre: 04/03/21 a 07/05/21; 2º bimestre: 10/05/21 a 09/07/21; 3º bimestre: 12/07/21 a 30/09/21; 4º bimestre: 01/10/21 a 17/12/21. Em concordância com as recomendações das autoridades da área da saúde, foi apresentado o documento orientador para a continuidade das aulas remotas. Os PET disponibilizados na plataforma Estude em Casa passaram a ser bimestrais e contabilizavam 60% da carga horária enquanto os 40% restantes deveriam ser computados com: atividades construídas pelos professores; aplicação das avaliações promovidas pela SEE e pelos sábados letivos conforme calendário escolar. Os sábados letivos do calendário escolar deveriam ser realizados duas vezes ao mês com temas definidos por cada escola. Segundo site da SEE (MINAS GERAIS, 2021d) em 2021 as escolas públicas estaduais tiveram 19 sábados letivos com a finalidade de que cada uma apresentasse aos seus alunos atividades diversificadas que permitissem aumentar o conhecimento sobre os referidos temas.

Outro diferencial do ano de 2021 foi que, a partir de Fevereiro de 2021, a SEE disponibilizou o curso *Google for Education: recursos e possibilidades*<sup>12</sup> na modalidade de educação a distância (EaD) para todos os servidores da rede estadual de ensino que possuíam e-mail institucional no domínio @educacao.mg.gov.br. Segundo a SEE, a partir da realização desse curso seria possível aprender de maneira prática os recursos disponíveis na plataforma *Google Education*.

O acesso ao material pelo estudante foi reformulado. O aplicativo Conexão Escola foi atualizado sendo agora o Conexão Escola 2.0 no qual o aluno teve acesso aos: PET; videoaulas transmitidas no programa “Se Liga na Educação” e às atividades complementares. A atualização do aplicativo possibilitou a interatividade via videochamada, além da troca de informações e experiências por meio de *chat* e do acesso ao *Google Classroom*, que foi vinculado à ferramenta. No que compete ao uso via aplicativo, para melhor alcance aos alunos sem acesso à internet, a SEE contratou dados móveis patrocinados viabilizando o acesso sem custo adicional. Segundo site da SEE (MINAS GERAIS, 2021b) para o acesso gratuito “basta o usuário estar com os dados móveis do celular ligados, mesmo não tendo créditos para utilização. Assim, quando ele usar o aplicativo, a operadora não vai cobrar os dados utilizados para a navegação do seu pacote de internet.”. A disponibilização dos PET e das atividades complementares impressas continuaram nos casos especiais em que o aluno não tivesse a possibilidade de utilizar a internet, seja pela não cobertura no seu local de residência ou mesmo

---

<sup>12</sup> O curso foi elaborado pela equipe da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores e dos Núcleos de Tecnologia Educacional das Superintendências Regionais de Ensino (ESCOLA DE FORMAÇÃO, 2021)

por não dispor da tecnologia digital necessária.

Para acompanhamento mais frequente da aprendizagem do aluno ao longo de 2021, foram planejadas quatro avaliações para o ano letivo: uma Avaliação Diagnóstica, duas Avaliações Trimestrais e uma Avaliação Final, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2 – Planejamento das avaliações definidas para o ano letivo de 2021**

<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>PERÍODO</b>
Avaliação Diagnóstica	15/03/2021 a 26/03/2021
1º Avaliação Trimestral	07/06/2021 a 18/06/2021
2º Avaliação Trimestral	30/08/2021 a 14/09/2021
Avaliação Final	08/11/2021 a 19/11/2021

Fonte: documento orientador da SEE (MINAS GERAIS, 2021c)

A aplicação das avaliações trimestrais foi uma novidade em 2021 para o ensino remoto junto ao REANP. O objetivo da SEE foi ter um acompanhamento mais frequente das eventuais defasagens dos alunos de maneira a permitir que o professor fizesse as adaptações necessárias para garantir o aprendizado. Segundo o documento orientador da SEE (MINAS GERAIS, 2021c, p.22) todas essas avaliações “tem o objetivo de verificar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, bem como a evolução das aprendizagens e o valor agregado pelo trabalho escolar ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes”. Por essa razão se fez necessário que, em cada resultado obtido junto as essas avaliações, o professor revisasse o processo de ensino focado nas debilidades demonstradas de maneira a elaborar ações pedagógicas que garantissem o avanço contínuo do aluno até a conclusão do ano letivo.

A proposta foi que todas as avaliações ocorressem de maneira digital através do aplicativo Conexão Escola 2.0 para os estudantes com acesso à internet e de maneira impressa para os estudantes sem acesso. No caso do impresso, as distribuições das avaliações deveriam ocorrer junto com a entrega dos PET. A orientação foi que os alunos não realizassem consultas durante a realização da avaliação visando não gerar resultados inverídicos sobre a real situação de aprendizagem do aluno.

Em fevereiro de 2021 iniciou-se uma movimentação para o retorno gradual das atividades presenciais. Mediante resolução SEE nº 4.506 de 25 de Fevereiro de 2021 (MINAS

GERAIS, 2021e) ficou instituído o modelo de ensino híbrido<sup>13</sup> para cumprimento da carga horária escolar obrigatória do ciclo dos anos letivos de 2020 e 2021, levando em consideração a aplicação dos protocolos de biossegurança (BRASIL, 2020g) e da diretriz nº 129 deliberada pelo Comitê Extraordinário COVID-19 em 24 de Fevereiro de 2021 (MINAS GERAIS, 2021f). Nessa resolução também ficou estabelecida a vigência do REANP até o final do ano escolar de 2021.

Entretanto, apenas após a SEE receber a autorização do Tribunal de Justiça de Minas Gerais<sup>14</sup> para a retomada das atividades presenciais nas escolas estaduais, foi emitido o memorando circular nº 14/2020/SEE/SB de 11 de Junho de 2021 (2021g) que estabeleceu aos gestores a imediata convocação dos profissionais da educação para o retorno as atividades presenciais a partir de 14 de Junho de 2021, para uma semana de acolhimento, e planejamento do retorno gradual dos estudantes a partir do dia 21 de Junho de 2021, considerando todas as medidas de segurança adotadas por meio da Resolução SEE nº 4.506 (MINAS GERAIS, 2021e)

Esse retorno não foi obrigatório, cabendo a cada família a decisão de optar pelo ensino híbrido ou remoto. Inicialmente o retorno das aulas presenciais ficou determinado para os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nas cidades as quais estivessem na onda amarela ou verde do Programa Minas Consciente (MINAS GERAIS, 2020i), contanto que não houvesse restrição da prefeitura. Gradativamente, os alunos das demais séries (6º ano do ensino fundamental II até o 3º ano do ensino médio) foram retornando por intermédio de um escalonamento progressivo e seguro para todos.

Quanto ao retorno das atividades presenciais obrigatórias, a partir da aprovação, em 22 de Outubro de 2021, da 6ª versão do Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares Presenciais (MINAS GERAIS, 2021h) pelo Centro de Operações de Emergência de Saúde (COES), órgão da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, que instituiu “a retomada obrigatória de alunos às atividades escolares presenciais e a revogação da distância de 0,90 metros (90cm) entre alunos nas salas de aula e nos demais espaços escolares” (MINAS GERAIS, 2021h, p. 2) tendo como justificativa a redução dos casos de COVID-19 em combinação com o progresso da vacinação. À vista disso, a SEE emitiu a Resolução SEE nº

---

<sup>13</sup> §1º - O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais. (MINAS GERAIS, 2021e)

<sup>14</sup> A decisão ocorreu na 19ª Câmara Cível do TJMG. O Tribunal encerrou o julgamento do Mandado de Segurança (nº 1.0000.20.545832-6/000) impetrado pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SINDUTE) contra a Deliberação nº 89/2020. (Julgamento, 2021)

4.644, de 25 de outubro de 2021 (MINAS GERAIS, 2021i) determinando a obrigatoriedade do retorno das aulas presenciais para todos os alunos da rede estadual de ensino, resguardando os casos excepcionais de estudantes que comprovassem, por meio de laudo médico, pertencerem ao grupo de risco para a COVID-19 ou de alunos em cidades onde o prefeito instituiu o impedimento ao retorno presencial. Para esses casos, a carga horária obrigatória continuaria sendo computada por meio dos PET.

A resolução SEE nº 4.644 de 25 de outubro de 2021 (MINAS GERAIS, 2021i) confirmou o que já havia sido estabelecido na Resolução SEE nº 4.468, de 21 de dezembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020k) sobre os anos letivos de 2020 e 2021 serem considerados um ciclo contínuo portanto, manteve-se o cronograma do calendário escolar, com encerramento do ano letivo em 17 dezembro de 2021 e também o cronograma de atividades definido pela SEE na Resolução SEE nº 4.469/2020 de 22 de Dezembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020l) como a aplicação dos PET, atividades complementares elaborada pelos professores, avaliações trimestrais e também a execução das garantias de oportunidade de aprendizagem, a qual está prevista no seu artigo 13

Art. 13 - Devem ser garantidas aos estudantes todas as estratégias de recuperação previstas na Resolução SEE nº 2.197/2012, no que couber, e garantida a aprendizagem dos conteúdos e habilidades não consolidados pelos estudantes no ano letivo de 2020 por meio de ações de recuperação, intervenção pedagógica e reforço escolar ao longo de 2021 (MINAS GERAIS, 2021i, p.4).

Assim sendo, mesmo diante das instabilidades jurídicas e sanitárias vividas em Minas Gerais no ano de 2021 e conseqüente alterações nas prerrogativas estabelecidas pela SEE, a organização das atividades de aprendizagem estabelecidas via Resolução SEE nº 4.468 de 21 de dezembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020k) para o ano letivo de 2021 se mantiveram, alterando apenas a modalidade de ensino que ocorreu inicialmente com o ensino híbrido e posteriormente com o ensino presencial.

#### **2.2.4 O REANP EM 2022**

Considerando o efetivo retorno das aulas presenciais, para o ano letivo de 2022 foi estabelecido procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas frente a organização do calendário escolar de 2022 através da publicação da Resolução nº 4.660 de 16 de Novembro de 2021 (MINAS GERAIS, 2021j) na qual ficou estabelecida a carga horária anual de 200 dias letivos divididas em 40 semanas, com início do 1º semestre letivo em 07 de

fevereiro de 2022 e término em 05 de julho de 2022 e início do 2º semestre letivo em 25 de julho de 2022 e término em 16 de dezembro de 2022. Em 27 de Janeiro de 2022, a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais publicou a 7ª versão do Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares Presenciais (MINAS GERAIS, 2022) atualizando as informações junto as medidas de prevenção à COVID-19 visando auxiliar a SEE com novas orientações para o ano letivo de 2022.

À vista disso, a SEE publicou a Resolução nº 4.708 de 28 de Janeiro de 2022 sobre o funcionamento do ensino presencial, delegando as competências necessárias aos agentes e órgãos da secretaria para a efetiva organização das atividades presenciais de maneira a prevenir e minimizar os casos de contaminação por COVID-19. Segundo a resolução, as ferramentas digitais utilizadas ao longo dos anos letivos de 2020 e 2021 junto ao REANP estarão disponíveis na plataforma online Estude em Casa e servirão de apoio pedagógico aos professores sempre que necessário, revelando assim que os aparatos tecnológicos utilizados ao longo do REANP terão permanência no processo de aprendizagem dos alunos, em especial aos alunos com afastamento devido a COVID-19 ou outras doenças comprovadas via emissão de relatório médico.

A partir do histórico apresentado sobre um regime de estudo de caráter emergencial como o REANP, é possível perceber a complexidade da elaboração e execução das propostas de atividades escolares obrigatórias. Conhecer o enredo desse processo se faz necessário uma vez que, a sua aplicação dependeu da articulação de diferentes sujeitos envolvidos na comunidade escolar, principalmente os professores e gestores, os quais precisaram se reinventar dentro de casa para oportunizar atividades via ferramentas e plataformas digitais, as quais muitos deles desconheciam ou mesmo não tinham formação adequada e condições materiais de acesso, com o objetivo de que REANP alcançasse o resultado esperado, ou seja, fosse efetivo.

No capítulo que se segue, serão descritos os elementos metodológicos dessa pesquisa, primeiramente os referentes a coleta dos dados e posteriormente serão apresentados os dados coletados nas entrevistas com os professores e gestores visando dar continuidade a compreensão das percepções desses sujeitos sobre o regime.

## **CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS PERCORRIDOS**

A pandemia da COVID-19 colocou todos nós frente a uma situação-limite de isolamento, na qual vivemos uma experiência individual e coletiva diferenciada. No contexto educacional, a necessidade de pensar em possibilidades, de ir além do conhecido, de sair da “zona de conforto” das aulas expositivas, demandou de pais, alunos e professores a readaptação total de suas vidas frente à crise sanitária que inevitavelmente transformou-se em uma crise socioeconômica. A determinação do ensino remoto nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais trouxe a preocupação sobre como as tecnologias digitais seriam de fato utilizadas pelas escolas estaduais.

A ideia desta investigação surgiu a partir da reflexão do desamparo dos professores frente as não certezas trazidas pela pandemia. Nesta perspectiva, fez-se primordial viabilizarmos uma pesquisa por meio da qual os professores pudessem se expressar sobre suas experiências no ensino remoto, pois a narrativa de suas práticas possibilitaria a compreensão entre o praticável e o restrito junto as tecnologias digitais em uma situação de isolamento social e consequente ensino remoto.

Considerando, portanto, a importância de refletir sobre a inserção das tecnologias nas escolas e a maneira como os professores se adaptaram no uso dessas ferramentas e evoluíram no desenvolvimento de atividades didáticas, ao pensarem no aprendizado e objetivos conquistados com seus alunos, nos voltamos para o estudo das percepções destes frente a necessidade de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. A proposta foi fazer essa análise junto aos professores de algumas escolas estaduais da microrregião atendida pela SRE de Itajubá. E, para estruturar os aspectos metodológicos da pesquisa, neste capítulo apresentamos o percurso metodológico, as atividades e etapas desenvolvidas, a elaboração e aplicação da entrevista semiestruturada e o método de análise dos dados.

### **3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA**

Segundo Gil (1999, p. 8) “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação”. Ou seja, definir a sequência de pesquisa que foi realizada para assim analisar as relações entre as variáveis do problema de pesquisa estabelecido. Dessa forma, a partir dos objetivos a serem alcançados no cumprimento desta pesquisa, adotou-se uma abordagem

qualitativa, na qual, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20) “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. A pesquisa qualitativa fornece novas compreensões da realidade a ser estudada, principalmente no que compete a prática social, proporcionando uma melhor compreensão e generalização dos fenômenos. Ao pensarmos em estudos de natureza qualitativa na área da educação estamos analisando a possibilidade de conhecimento do ser humano social e educacional mediante suas interações de sentido e significado, as quais permitem uma aproximação mais adequada com a modo humano de representar, pensar, agir e situar-se (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa tem caráter exploratório buscando maior familiaridade com o problema a fim de contribuir na compreensão dos fatos a serem verificados. Consoante Gil (1999)

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 1999, p. 27).

A pesquisa exploratória, ao contrário da pesquisa experimental e descritiva, não pressupõe a existência de um conhecimento aprofundado sobre o fenômeno estudado pois, em muitos casos, ainda não existe um sistema de teorias ou conhecimento desenvolvido, como é o caso do ensino remoto em situação pandêmica. Segundo Koche (2011)

Nesses casos é necessário desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar. Na pesquisa exploratória não se trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença das variáveis e da sua caracterização quantitativa ou qualitativa (KOCHE, 2011, p.126).

Considerando que esta pesquisa busca obter informações sobre um regime de estudo remoto emergencial que sofreu influência direta do contexto ao qual foi aplicado, o caráter exploratório permitirá tornar o REANP explícito e com isso aprimorarmos as reflexões na medida em que o processo investigativo for sendo realizado. Levando em conta que a pesquisa exploratória é um elemento da pesquisa de campo, apresentaremos no próximo tópico as questões éticas que envolvem a pesquisa.

### **3.1.1 ASPECTOS ÉTICOS E PERCURSO METODOLÓGICO**

Conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão ligado ao Ministério da Saúde (BRASIL, 1996), qualquer tipo de pesquisa que envolva seres humanos e haja manejo de informações ou materiais, após delineamento do estudo, precisa ser encaminhada para o Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e somente após aprovação é que o estudo pode ser executado. Portanto, antes da coleta dos dados, o projeto foi submetido ao CEP, identificado pelo CAAE 43039120.0.0000.5094 e aprovado mediante parecer número 4.649.922. Foi também elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE visando garantir aos participantes da pesquisa o respeito aos seus direitos por meio da garantia de sigilo, por parte do pesquisador, de seus dados confidenciais (Apêndice A). A participação na entrevista se deu por adesão dos sujeitos e, temporalmente, a coleta de dados deste trabalho foi realizada no período escolar entre Abril e Junho de 2021.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento, a qual permite uma certa flexibilidade na condução das perguntas. Segundo Lücke e André (1986, p.34) “esta se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Segundo as autoras, a entrevista é o instrumento mais adequado para a coleta de dados em trabalhos de pesquisas na área da educação justamente por permitir a flexibilidade para correções, esclarecimentos e adaptações durante o processo.

Por iniciarmos o planejamento da pesquisa já no cenário pandêmico, houve a compreensão de que as entrevistas em um primeiro momento não poderiam ser realizadas no ambiente escolar, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas e as escolas estavam fechadas logo, foi planejado utilizarmos recursos tecnológicos para uma entrevista remota, o que acabou se concretizando no período de coleta dos dados. Desta forma, as entrevistas foram realizadas via plataforma *Google Meet*, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela *Google*.

A proposta de uma entrevista com questões abertas previamente elaboradas teve como objetivo descrever e caracterizar as percepções dos professores sobre o uso das TDIC durante o regime de ensino remoto determinado pelo estado de Minas Gerais, o REANP, e para isso, foi estabelecido um roteiro, uma sequência lógica entre os assuntos abordados buscando o encadeamento das perguntas e um aprofundamento gradual nas questões. Os entrevistados concordantes assinaram o TCLE no início da entrevista comprovando estarem cientes do objetivo geral e específicos da pesquisa e da colaboração voluntária junto ao estudo. A entrevista foi individual possibilitando um maior sigilo dos participantes.

Compete informar que, antes de realizar as entrevistas com os sujeitos voluntários, para

adequar o instrumento a coleta de dados, o questionário elaborado foi submetido a um estudo piloto. Segundo Bailer Tomitch e D'ely (2011) o estudo piloto pode apontar falhas na organização das ideias e na implementação das questões, as quais muitas vezes não estão evidentes no roteiro inicial da pesquisa permitindo assim que o pesquisador chegue ao seu contexto de pesquisa mais experiente e com alternativas metodológicas mais aprimoradas.

Para o piloto foram realizadas entrevistas com dois sujeitos, uma gestora e um professor, ambos da rede pública estadual de Minas Gerais, de maneira a aplicar e analisar, respectivamente, as perguntas correspondentes a cada cargo. Por meio de tal aplicação, foi indicada a necessidade de reorganização das perguntas, mediante divisão das questões em blocos, de maneira a trazer uma melhor compreensão do entrevistado (sujeito) evitando assim que questões complexas e de maior envolvimento pessoal pudessem bloquear as respostas referentes as questões seguintes.

O questionário elaborado inicialmente não possuía uma divisão de blocos, o que posteriormente foi alterado visando um melhor encadeamento das perguntas. À vista disso, as questões foram divididas em quatro blocos:

O primeiro bloco é a legitimação da pesquisa com a finalidade de promover a apresentação inicial do entrevistador e do entrevistado buscando criar um clima de empatia mediante o agradecimento por sua disponibilidade em contribuir com a investigação, esclarecer eventuais dúvidas sobre o TCLE e também uma melhor elucidação sobre o objetivo da pesquisa; esse primeiro bloco é composto pelas perguntas de número 01 a 04 do questionário.

O segundo bloco foi direcionado as perguntas específicas sobre o ensino remoto buscando compreender o tipo de conhecimento/preparação que o sujeito tinha (e tem) com relação as tecnologias digitais, sendo composto pelas perguntas de 05 a 08 do questionário.

O terceiro bloco direcionou-se à aprendizagem do professor e aplicação do método de ensino remoto ofertado pelo estado de Minas Gerais, o REANP, de maneira a melhor compreender se as aulas foram conduzidas utilizando as ferramentas disponibilizadas na plataforma on line Estude em Casa ou se foram utilizadas outras estratégias e recursos didáticos no ensino junto aos alunos. Esse bloco foi composto pelas perguntas de número 09 a 12.

E o quarto e último bloco teve como foco a compreensão do trabalho da gestão, nas pessoas do(a) diretor(a) e do(a) supervisor(a) frente a execução do REANP na escola em que o sujeito entrevistado trabalhou, com o intuito de verificar as limitações e potencialidades apontadas pelos professores para implementação do ensino remoto, sendo composto pelas

perguntas de número 13 a 15 do questionário para os professores e do número 13 a 16 para os gestores.

Essa organização em blocos vai ao encontro das ideias defendidas por Bailer, Tomitch e D'ely (2011) ao afirmarem que

Quando se opta por utilizar questionários, é imprescindível conferir sua eficácia, checar se os questionamentos e a forma como foram colocados trazem à tona questões importantes para a análise dos dados. Além disso, o piloto auxilia o treino do pesquisador no estabelecimento de categorias para organização dos dados (BAILER; TOMITCH; D'ELY, 2011, p.142-143).

Outras sugestões dadas pelos sujeitos da entrevista piloto foram:

- A inclusão de uma pergunta sobre a quantidade de tempo que o professor e o gestor trabalham em escolas estaduais e também uma pergunta ao gestor sobre o abandono (desistência) dos alunos no ano de 2020;

- Na pergunta 10 foi incluída a palavra “estagnação” para classificar o conhecimento adquirido pelo aluno durante as aulas remotas e também foi perguntado se o PET Final Avaliativo permitiu a verificação do desempenho escolar dos alunos;

- Pelo recorte da pesquisa ser feito junto aos alunos do ensino fundamental II foi acrescentada a pergunta: “Você acredita que a idade dos seus alunos do EF II teve influência no desempenho junto ao ensino remoto e na realização das atividades do REANP? ”;

- A pergunta 12 dos professores foi reformulada para: “Você vê como provável que as tecnologias digitais continuem sendo utilizadas na escola onde você dá aulas quando retornarem as aulas presenciais? ”;

- Na pergunta 14 foi esclarecido que os desafios se referiam a equipe gestora, quer dizer, na visão do professor quais foram os principais desafios dos diretores nas orientações e no efetivo cumprimento das instruções vindas da secretaria estadual de educação sobre como trabalhar com o REANP?;

Isto posto, frente a realização das duas entrevistas piloto foi possível a reescrita e a reorganização das questões abertas previamente elaboradas de maneira a trazer uma melhor compreensão das perguntas por parte dos sujeitos e com isso obter dados mais relevantes para o objetivo da pesquisa. Portanto, foi após essa adaptação do instrumento de coleta de dados e, consequente determinação do roteiro final que iniciamos as entrevistas com os sujeitos. O roteiro final empregado para conduzir a entrevista dos professores e gestores está, respectivamente, nos Apêndice B e C desta dissertação. Na próxima seção serão apresentados

o cenário e os participantes da pesquisa de maneira a elucidar o porquê da escolha desse recorte geográfico e posteriormente apresentar as características dos sujeitos entrevistados.

### 3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

#### 3.2.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Como campo de realização da pesquisa, foram definidas cinco escolas públicas que possuem ensino fundamental II nas cidades que constituem a microrregião de Itajubá – MG junto a Superintendência Regional de Ensino (SRE Itajubá), a qual é uma das 47 superintendências que compõem os órgãos regionais da SEE de Minas Gerais. Tais escolas foram escolhidas mediante sugestões de supervisoras de diferentes escolas da microrregião.

A região pesquisada está representada na Figura 1.

**Figura 1** – Mapa da localização geográfica da Microrregião de Minas Gerais atendida pela SRE de Itajubá.



**Fonte:** site da Superintendência Regional de Ensino de Itajubá.

A escolha pela microrregião de Itajubá se fundamenta em razão de sua importância para a economia e sociedade da região. O melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Sul de Minas é de Itajubá. Conforme dados do IBGE Cidades<sup>15</sup>, Itajubá tem o quarto melhor índice estadual com o índice de 0,787, ficando atrás apenas das cidades de: Nova Lima (0,813), Belo Horizonte (0,810) e Uberlândia (0,789). No ranking nacional Itajubá está em 85º lugar.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) o IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. A classificação é feita em três grupos: baixo desenvolvimento (IDHM menor do que 0,5); médio desenvolvimento (IDHM entre 0,5 e 0,8) e alto desenvolvimento (IDH maior do que 0,8). Por conseguinte, o índice obtido por Itajubá posiciona o município na faixa de Desenvolvimento Alto. Das cidades as quais a SRE Itajubá atende, Itajubá tem uma população quase 5 vezes (90.658 mil habitantes) maior do que a segunda cidade com maior número de habitantes, Paraisópolis com 19.379 mil habitantes.

Os aspectos demográficos dos vinte e um municípios que abarcam a microrregião atendida pela SRE de Itajubá são muito distintos. Segundo IBGE (2010) o município com menor dimensão populacional é a cidade de Consolação com 1.727 habitantes, seguido por Wenceslau Braz com 2.553 habitantes e Conceição das Pedras com 2.749 habitantes. Já os municípios com maior dimensão populacional são: em primeiro lugar Itajubá com 90.658 habitantes, seguido das cidades de: Paraisópolis com 19.379 habitantes, Brasópolis com 14.661 habitantes e Maria da Fé com 14.216 habitantes. O quadro 1 apresenta a quantidade da população urbana e rural dos vinte e um municípios.

---

<sup>15</sup> Sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil. No site encontra-se as pesquisas do IBGE, infográficos e mapas. Além disso é possível comparar os indicadores entre municípios e estados. (IBGE,2021)

**Quadro 1 – População urbana e rural dos 21 municípios atendidos pela SRE Itajubá**

<b>Municípios pertencentes a Microrregião de Itajubá</b>	<b>População total IBGE 2010</b>	<b>População Urbana</b>	<b>% População Urbana</b>	<b>População Rural</b>	<b>% População Rural</b>
Itajubá	90 658	82 764	91%	7894	9%
Paraisópolis	19 379	16 058	83%	3321	17%
Brasópolis	14 661	7 891	54%	6770	46%
Maria da Fé	14 216	8 383	59%	5833	41%
Carmo de Minas	13 750	10 189	74%	3561	26%
Pedralva	11 467	5 563	49%	5904	51%
Conceição dos Ouros	10 388	8 123	78%	2265	22%
Cristina	10 210	5 955	58%	4255	42%
Virgínia	8 623	3 936	46%	4687	54%
Piranguinho	8 016	4 953	62%	3063	38%
Delfim Moreira	7 971	3 025	38%	4946	62%
Sapucaí-Mirim	6 241	3 783	61%	2458	39%
Piranguçu	5 217	1 772	34%	3445	66%
Natércia	4 658	2 760	59%	1898	41%
Gonçalves	4 220	1 164	28%	3056	72%
São José do Alegre	3 996	2 901	73%	1095	27%
Dom Viçoso	2 994	998	33%	1996	67%
Marmelópolis	2 968	1 557	52%	1411	48%
Conceição das Pedras	2749	1 509	55%	1240	45%
Wenceslau Braz	2 553	1 270	50%	1283	50%
Consolação	1 727	950	55%	777	45%
<b>TOTAL</b>	<b>246.662</b>	<b>167.613</b>	<b>68%</b>	<b>7894</b>	<b>32%</b>

Fonte: IBGE (2010)

A porcentagem de população urbana e rural não foi um critério para a escolha das cidades pesquisadas entretanto, considerando as características demográficas apresentadas no quadro 1 percebe-se a superioridade da população urbana, correspondendo a 68% enquanto 32% residem em zona rural. Referente aos cinco municípios nos quais as escolas investigadas estão localizadas, a cidade com maior concentração na zona rural é Brasópolis (46%), seguido por Conceição das Pedras (45%), Maria da Fé (41%), Piranguinho (38%) e por último Itajubá com apenas 9% da população.

As distintas características dos cinco municípios estudados são importantes de serem apresentadas pois o REANP foi um regime estabelecido em nível estadual, entretanto, coube aos gestores de cada escola reorganizar seus calendários e estabelecer diretrizes individuais de

execução do trabalho remoto portanto, analisar como professores de diferentes escolas da rede estadual de ensino desta microrregião desenvolveram seus trabalhos oportunizará uma pesquisa mais abrangente e relevante, em contraponto a escolha de apenas um município.

As ações estabelecidas pela SEE de Minas Gerais precisavam ser articuladas com os desafios diversos de cada escola pública. O REANP foi criado e rapidamente implementado como uma política de ação das escolas para a execução do ensino remoto. Fazer uma análise da perspectiva local trará subsídios para que os tomadores de decisão da criação do regime, que muitas vezes não se encontravam “na linha de frente” saibam como foi a concretização desta política. À vista disso, a próxima seção apresentará as características dos sujeitos desta pesquisa.

### 3.2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dos 21 municípios que compõe a microrregião de Itajubá, cinco foram escolhidos como corpus desse estudo: a tabela 3 apresenta os municípios analisados e a respectiva quantidade de habitantes.

**Tabela 3 – Número de habitantes dos municípios analisados**

<b>Municípios</b>	<b>Número de habitantes (mil)</b>
Brasópolis	14.661
Conceição das Pedras	2.749
Itajubá	90.658
Maria da Fé	14.216
Piranguinho	8.016
<b>Total</b>	<b>130.300</b>

Fonte: IBGE (2010).

A população total das cidades pesquisadas (130.300 mil) corresponde a 52,82% do total de habitantes da microrregião atendida pela SRE de Itajubá o qual é de 246.662 mil pessoas (dado do Quadro 1). A pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas públicas da rede estadual de ensino, uma escola em cada cidade escolhida as quais apresentam realidades distintas tanto na quantidade e perfil dos alunos atendidos quanto na infraestrutura destas escolas no que compete a disponibilidade de recursos digitais e acesso à internet. O quadro 2 apresenta dados das escolas que foram fornecidos via *e-mail* pelos gestores entrevistados. Perante a condição de anonimato, a estas foram conferidas a letra E e organizadas com a numeração de 1 a 5, de acordo com a ordem cronológica de entrevistas com os professores das respectivas escolas.

**Quadro 2 – Dados das escolas pesquisadas**

	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>
Quantidade de alunos	873	606	247	695	345
Quantidade de alunos Zona Rural	384	218	105	Não informado	Não informado
Quantidade de alunos Zona Urbana	489	388	142	Não informado	Não informado
Quantidade Professores	51	38	27	45	29
Quantidade Salas de aula	14	11	7	21	10
Laboratório de Informática	1	2	1	1	1
Laboratório de Ciências	0	1	0	0	0
Impressora	9	8	5	3	5
Retroprojektor/Datashow	7	3	7	3	2
Televisão	4	2	2	3	2
Lousa Digital	1	3	1	1	1
Computadores Alunos	16	35	25	30	19
Computadores Professores	6	6	5	5	4
Computadores Administrativo	5	4	7	10	5
Internet banda larga	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Rede Wi Fi Escola	Não	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: a autora

Os dados não informados foram novamente solicitados para os diretores por *e-mail* e também por ligação telefônica, mas, infelizmente não conseguimos obtê-los.

É importante destacar que as entrevistas não tiveram tempo determinado, deixando os entrevistados livres para exporem seus pensamentos e experiências, se aproximando de uma conversa, sendo apenas conduzida pelo entrevistador mediante o roteiro que foi elaborado de acordo com a temática da pesquisa.

A entrevista semiestruturada visa a compreensão de um contexto que vai além da mera descrição dos fenômenos, por isso a transcrição das entrevistas ocorreu sem o auxílio de um

software específico. Segundo Manzini (2004), no ato de entrevistar, o pesquisador está focado na interação verbal e social para alcançar seu objetivo de pesquisa. Já no ato de transcrever o entrevistador se afasta da ação de entrevistar para interpretar os dados. O momento é de observar o que foi feito. Ao escutar e transcrever, o pesquisador analisa melhor o que foi (ou não) perguntado e respondido. A nossa proposta foi que o ato de transcrever fizesse parte da análise da entrevista de maneira a possibilitar a interpretação dos diversos contextos vividos com cada sujeito entrevistado.

Diante do exposto, o próximo tópico apresentará as características iniciais dos sujeitos entrevistados e também a caracterização das escolas as quais os sujeitos atuaram uma vez que, considerando os contextos locais e a comunidade escolar envolvida no REANP, cada escola pode ter vivido o regime de forma diferente

### **3.2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS: PROFESSORES E GESTORES**

Partindo do objetivo geral de compreender as percepções dos professores de ciências e matemática do ensino fundamental II e gestores das escolas públicas estaduais da microrregião de Itajubá sobre as TDIC dentro do contexto do REANP, buscamos entrevistar professores atuantes no ensino de ciências e matemática que trabalham em turmas do ensino fundamental II, ou seja, do sexto ao nono ano do ensino regular. Já a escolha dos gestores foi feita mediante convite aos diretores das escolas as quais os sujeitos professores lecionam. Buscamos a diversificação das cidades para analisarmos as particularidades dos sujeitos professores e gestores na condução do ensino remoto por isso, foram escolhidas cinco diferentes cidades da microrregião de Itajubá.

Apesar das perguntas do questionário não terem centralidade, junto a disciplina de ciências, na análise dos caminhos que a educação em ciências assumiu através do uso (ou não) dos recursos digitais durante a pandemia e nem das possíveis ferramentas digitais empregadas na disciplina de matemática para auxiliarem na aprendizagem do aluno, o que justifica a inserção desse grupo de professores como sujeitos a serem entrevistados foi a busca de um recorte para a pesquisa. O foco de estudo junto aos professores de ciências e matemática do ensino fundamental II se deu pela proximidade e facilidade de acesso a esses sujeitos uma vez que, cursar o Mestrado em Educação em Ciências permitiu um melhor acesso aos professores das referidas disciplinas. Já a escolha da entrevista com gestores ocorreu porque estes costumam ter uma visão mais orgânica do que o professor o qual, muitas vezes, tem a visão específica da

disciplina que leciona e com isso uma visão segmentada da escola. A análise do gestor é uma ação metodológica de obter um outro tipo de dado para complementar nossa análise.

Para alcançar tais sujeitos, primeiramente entramos em contato com as supervisoras escolares de diferentes cidades da microrregião de Itajubá as quais indicaram professores das disciplinas de ciências e matemática para a pesquisa. À vista disso, contactamos os professores e gestores via *WhatsApp* explicando o objetivo da pesquisa e os convidando para uma entrevista via *Google Meet*. A participação foi por adesão. Das cinco escolas, apenas um gestor não aceitou participar. Junto aos professores, dos 14 convidados houve negativa de três sujeitos: dois por falta de tempo e um por não concordância com a gravação da entrevista.

Foram entrevistados 11 professores (seis professores de ciências e cinco professores de matemática) com formação e tempo de docência diversificados no ensino público estadual. No quadro 3 encontram-se os dados gerais sobre os professores entrevistados. Conferimos pseudônimos aos entrevistados visando proteger sua identidade, desta forma, atribuímos a letra P (professor) organizando os sujeitos de acordo com a ordem cronológica das entrevistas, atribuindo assim os números de um a onze.

**Quadro 3 – Dados iniciais dos professores entrevistados**

<b>Código de identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Tempo de serviço em escolas estaduais</b>	<b>Séries do EF II em que lecionaram no ano de 2020</b>
P1	35 anos	Licenciatura em Matemática	13 anos	6º, 7º e 8º
P2	50 anos	Licenciatura em Matemática e Pedagogia	17 anos	9º
P3	33 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	8 anos	7º
P4	46 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	13 anos	6º, 7º e 9º
P5	30 anos	Licenciatura em Matemática	7 anos	6º e 7º
P6	45 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	22 anos	6º e 9º

P7	49 anos	Licenciatura em Matemática	21 anos	6° e 9°
P8	65 anos	Licenciatura em Matemática	23 anos	6°, 8° e 9°
P9	41 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia	15 anos	6°, 7° e 8°
P10	38 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	16 anos	6°, 7°
P11	37 anos	Licenciatura e em Ciências Biológicas	6 anos	7°, 8° e 9°

Fonte: a autora

Alguns professores informaram possuir cursos de pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu* a nível de mestrado e todos são voltados para a formação continuada desses sujeitos, isto é, com foco na área da educação. Estes cursos estão dispostos no quadro 4 abaixo relacionando-os com os respectivos sujeitos já indicados no quadro 3:

#### Quadro 4 – Cursos de pós-graduação dos professores entrevistados

Código de Identificação	Curso de Pós-graduação
P1	Especialização em Ensino e Laboratório de Matemática
P2	Especialização em Administração, Coordenação e Supervisão escolar.
P3	Stricto Sensu em Meio Ambiente e Recursos Hídricos
P4	Stricto Sensu em Meio Ambiente e Recursos Hídricos
P6	Especialização em Biotecnologia
P7	Especialização em Informática aplicada a matemática
P9	Especialização em Libras
P10	Especialização em Psicopedagogia

P11	Stricto Sensu em Educação em Ciências
-----	---------------------------------------

Fonte: a autora

Também foram entrevistados quatro gestores (diretores) das cinco escolas em que os sujeitos professores lecionaram em 2020. A proposta inicial era entrevistar todos os diretores das escolas investigadas, entretanto um deles não participou da pesquisa. O quadro 5 apresenta os dados gerais dos gestores. Para preservar suas identidades, foram conferidos pseudônimos atribuindo a letra G (gestor) e organizando os sujeitos de acordo com a ordem cronológica das entrevistas, estabelecendo assim os números de um a quatro.

**Quadro 5 – Dados iniciais dos gestores entrevistados**

<b>Código de identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Tempo de serviço no estado como Professor</b>	<b>Tempo de serviço no estado como Gestor</b>
<b>G1</b>	39 anos	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	7 anos	9 anos
<b>G2</b>	54 anos	Comunicação Social com ênfase em Relações Públicas	7 anos	10 anos
<b>G3</b>	42 anos	Licenciatura em Pedagogia e Letras	5 anos	5 anos
<b>G4</b>	40 anos	Licenciatura em Matemática	2 anos	14 anos

Fonte: a autora

Após a apresentação das características dos sujeitos, o próximo tópico apresentará a Análise de Conteúdo, metodologia definida para a análise dos dados.

### **3.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE**

#### **3.3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) a qual, segundo a autora, pode ser utilizada como uma ferramenta de tratamento da informação contida nas mensagens mediante classificação de diferentes elementos em categorias que façam surgir um sentido adequado para estabelecer uma ordem.

Para Bardin (2016) a análise de conteúdo

[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. É o trabalhar a fala e as significações visando o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (BARDIN, 2016, p. 50).

Assim sendo, o objeto da análise de conteúdo é a fala no seu sentido individual, identificável com determinado ambiente e momento observáveis por quem analisa. As diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em três: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. A fase de pré-análise, segundo Bardin (2016, p. 125) “possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

Para a escolha dos documentos se faz necessária inicialmente a leitura flutuante onde o pesquisador precisa estabelecer contato com o documento, conhecendo o texto e permitindo ser envolvido por impressões e orientações. Mediante essa etapa, é possível a definição do corpus de documentos que serão submetidos a análise. Já a formulação de hipóteses, segundo Bardin (2016, p.128) “trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros”. Essas hipóteses precisam ser interrogadas em conformidade com a finalidade geral a que nos propomos e ao quadro teórico no qual os resultados obtidos serão utilizados. E a elaboração de indicadores acontece através da escolha de índices extraídos dos textos os quais geralmente são as temáticas mais frequentes que emergiram dos dados.

Para Bardin (2016, p. 130) “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. ” De maneira geral, nessa fase estamos organizando o material a ser investigado de forma a melhor conduzir as próximas etapas por isso, a finalização da pré-análise acontece com a preparação do material. No caso das entrevistas, todas elas precisam estar transcritas na íntegra e organizadas para a marcação das convergências e divergências encontradas no texto.

Finalizada essa primeira etapa, devemos realizar a exploração do material. Nessa segunda etapa se escolhe as unidades de codificação através de recorte, enumeração e escolha de categorias (agregação) dos dados brutos em unidades as quais permitirão uma representação do conteúdo. A categorização segundo Bardin (2016)

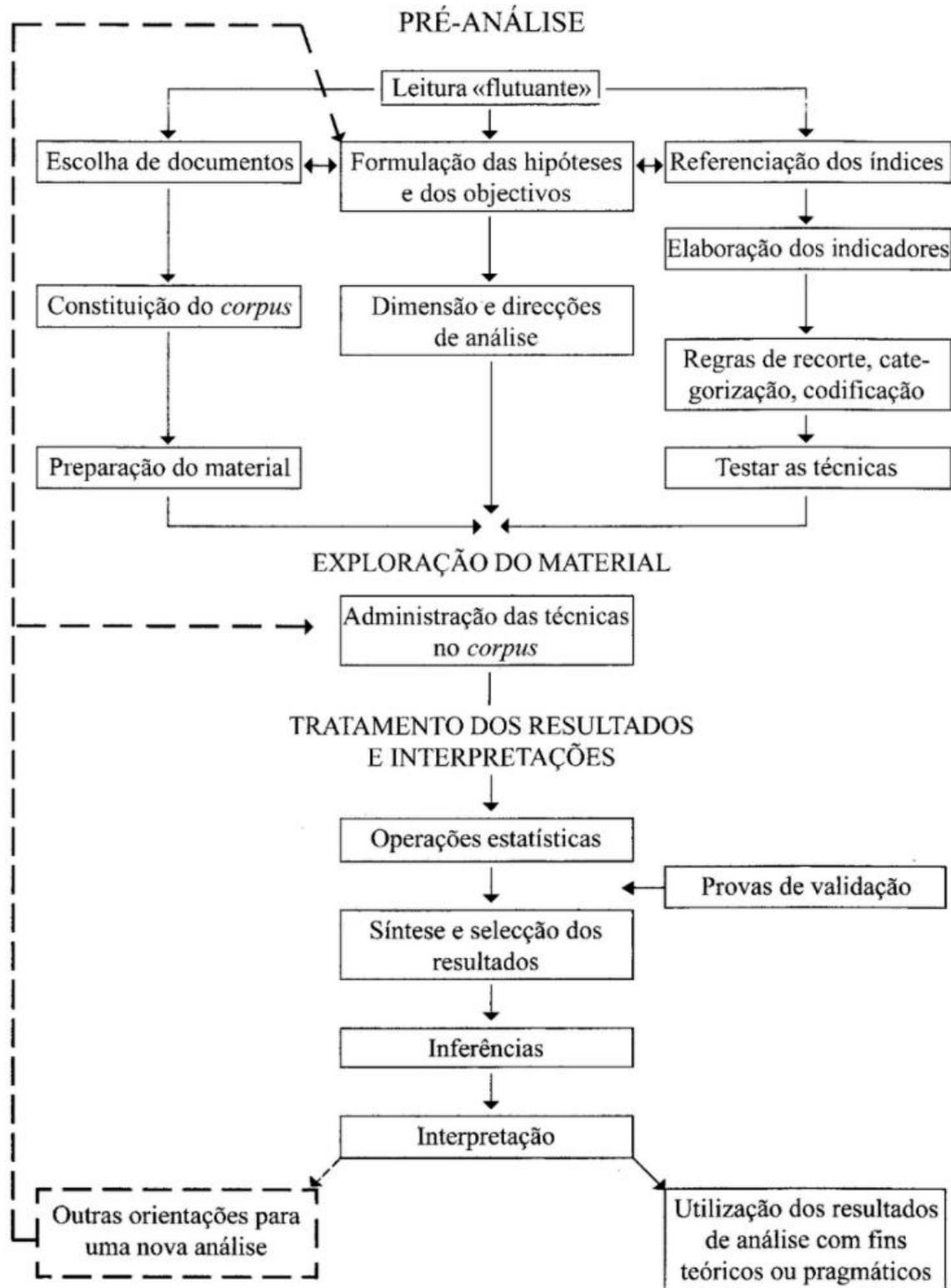
[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da Análise de Conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Na terceira e última fase ocorre o tratamento dos dados por inferência e interpretação na qual os dados brutos se tornam significativos. É aqui que se estabelece os quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos capazes de colocar em evidência as informações viabilizadas pelas três etapas da análise. Para Bardin (2016) esses dados podem propor inferências que antecipam interpretações presumidas dos objetivos esperados ou mesmo trazer descobertas inusitadas. Em contrapartida, segundo Bardin (2016, p. 132) “a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticadas graças as técnicas diferentes”.

As três fases da metodologia de Análise de Conteúdo acima descritas foram esquematizadas por Bardin (2016) na Figura 2.

**Figura 2** – Desenvolvimento de uma análise de conteúdo

*Desenvolvimento de uma análise*



### 3.3.2 CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

A organização e exploração do material (a constituição do corpus desta pesquisa) foram feitas por meio da leitura flutuante da transcrição das entrevistas buscando a verificação das convergências e divergências na fala dos entrevistados frente às perguntas realizadas. A organização destas falas foi feita com foco nos objetivos da investigação, de maneira que a posterior concepção de categorias temáticas tivesse relação com o referencial teórico e com as conjecturas abordadas.

Assim sendo, a partir da exploração do material e posterior codificação das transcrições mediante recorte de parágrafos das entrevistas (excertos) foram identificadas unidades de sentido que foram organizadas em quatro agrupamentos, apresentadas no quadro 6:

**Quadro 2 – Organização das unidades de sentidos em agrupamentos iniciais**

	<b>Desafios pessoais</b>	<b>Desafios estruturais</b>	<b>Desafios legais</b>	<b>Desafios didáticos metodológicos</b>
<b>AGRUPAMENTOS INICIAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobrecarga de trabalho;</li> <li>- Frustração por não interagir com os alunos;</li> <li>- Orientação insuficiente por parte da gestão da escola.<sup>16</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso as TDIC para trabalhar com o ensino remoto;</li> <li>- Não realização de curso formal para uso das TDIC;</li> <li>- Aplicativo de comunicação como ferramenta de interação durante o ensino remoto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de orientações por parte da SEE;</li> <li>- Ferramentas ofertadas via REANP não foram suficientes para a condução das aulas;</li> <li>- Escola não tem infraestrutura para uso das TDIC;</li> <li>- Concordância com o Regime de Progressão Continuada;</li> <li>- Favoráveis as mudanças no REANP em 2021.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de acesso dos alunos às TDIC para o ensino remoto;</li> <li>- Maioria dos alunos recebiam o PET impresso;</li> <li>- Conteúdo insuficiente dos PET.</li> </ul>

Fonte: a autora

<sup>16</sup> A análise desses dados foi possível mediante respostas dos gestores quanto as suas percepções sobre o uso das TDIC pelos professores (pergunta 9 do questionário- Apêndice C), ou seja, a análise emergiu das reflexões tanto dos sujeitos professores quanto dos sujeitos gestores.

As unidades de sentido são as temáticas mais recorrentes nas entrevistas até então analisadas. Considerando que as transcrições contêm índices evidenciados pela análise e que tais temáticas tem mais importância para a pesquisa na medida em que são recorrentes nas entrevistas, tais motivações de opiniões foram consideradas como temas-eixo para organizarmos os discursos dos sujeitos e com isso criarmos agrupamentos convergentes aos objetivos da pesquisa.

A organização dos agrupamentos iniciais ocorreu mediante conhecimento teórico adquirido sobre o REANP, principalmente junto a leitura das normativas da SEE para a implantação e execução do regime e, a partir de respostas esclarecedoras de alguns sujeitos sobre os desafios frente ao REANP, respostas estas oportunizadas por perguntas realizadas nas entrevistas semiestruturadas.

No agrupamento desafios pessoais é apresentado os principais obstáculos individuais dos sujeitos para trabalharem com o ensino remoto junto ao REANP.

Já o agrupamento desafios estruturais engloba tanto o acesso aos aparatos em casa para a realização do ensino remoto quanto a capacidade dos professores e gestores em usarem didaticamente tais recursos (formação e ferramentas disponibilizada via REANP)

No agrupamento desafios legais, por estarmos realizando uma investigação junto ao um contexto do ensino público (escolas estaduais), tal agrupamento apresenta as principais orientações (condutas) da SEE de Minas Gerais que impactaram diretamente na execução do REANP.

E por último o agrupamento desafios didático metodológicos traz a visão dos professores e gestores sobre o conteúdo didático do PET e as principais dificuldades dos alunos para adaptação ao ensino remoto.

Para Bardin (2016) a codificação compreende: o recorte, onde escolhemos as unidades de sentido; a enumeração, onde aplicamos a regra de contagem e a classificação e agregação, onde se define as categorias finais.

Segundo Campos (2004)

[..] podemos caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos. (CAMPOS, 2004, p. 614)

Considerando essa definição, após a interpretação dos dados, a última operação de classificação do material explorado em categorias finais ocorreu mediante transformação dos

dados brutos do texto em uma representação significativa a partir das inferências propostas pela pesquisadora. Nessa fase os dados foram interpretados com base na interlocução com os referenciais teóricos, resultando em quatro categorias finais.

Nesta pesquisa fez importante considerar na etapa de codificação a elaboração de unidades de contexto pois conforme Bardin (2016, p. 137) “a intensidade e a extensão de uma unidade podem surgir de modo mais ou menos acentuadas consoantes as dimensões da unidade de contexto escolhida”. Neste momento emergiu elementos que descrevem aspectos das percepções dos professores e gestores sobre as TDIC resultantes do trabalho com o REANP. Essas unidades de contexto são apresentadas no quadro a seguir mediante os recortes (excertos) de algumas entrevistas que se relacionam com as unidades de sentido apresentadas no quadro 6.

Considerando que a pesquisa foi realizada com 15 sujeitos, sendo eles 11 professores e quatro gestores, para a apresentação dos agrupamentos de análise (quadro 7) e no capítulo quatro, a forma de identificação desses sujeitos foi feita mediante pseudônimos atribuindo a letra P para os sujeitos professores com a numeração de 1 a 11 e a letra G para os sujeitos gestores com numeração de 1 a 4, levando em consideração na numeração a ordem cronológica das entrevistas (conforme apresentado no item 3.2.3 dessa pesquisa).

Sendo assim, apresentamos no quadro 7 todo o tratamento dos dados obtidos junto as entrevistas com os professores e gestores: os agrupamentos iniciais e suas respectivas unidades de sentido, a enumeração (frequência das unidades de sentido), unidades de contexto (trechos das entrevistas) e as categorias finais.

**Quadro 3 – Apresentação dos agrupamentos de análise**

Agrupamentos Iniciais	Unidade de sentido	Freq.	Unidades de contexto	Categorias Finais
<b>Desafios Pessoais</b>	Sobrecarga de trabalho	11 P 4 G	“A gestão orienta que a gente não atenda. Só que geralmente esses contatos fora de hora são de alunos que nunca falou com você, que nunca tem internet. Ele vai te mandar mensagens no Sábado às 09 horas da noite, como que você não vai atender? A gente fica cansado porque entende que as vezes é a única oportunidade que ele está tendo é esse horário, esse dia e às vezes até é o celular de outra pessoa que ele conseguiu algum acesso.” (P6).	<b>Uso instrumental das TDIC ofertadas via REANP</b>
	Frustração por não interagir com os alunos	11 P 4 G	“Tem aluno que não pergunta. Tem aluno que pergunta, você responde mas depois o aluno não responde mais daí você não sabe se ele entendeu ou não, se eu consegui explicar adequadamente. A gente fica incomodada.” (P7).	
	Orientação insuficiente por parte da gestão da escola	6 P	“A gestão ficou a desejar porque ficou mais nas mãos dos professores para decidir qual ferramenta utilizar. Como iríamos atingir os alunos para fazerem as atividades das apostilas mesmo que impressas?” (P9).	
<b>Desafios estruturais</b>	Acesso às TDIC para trabalhar com o ensino remoto	11 P 4G	“Eu dominava de acessar e utilizar as TDIC no geral mas o que senti falta é de não conhecer as ferramentas que facilitariam o meu trabalho como professora ” (P9).	<b>Letramentos Digitais</b>
	Não realização de curso formal para uso das TDIC	11 P 4 G	“Eu fui buscando informalmente mesmo. Assistindo lives, vídeos no <i>Youtube</i> . Usei aplicativos básicos sobre a disciplina e procurei grupos de professores no <i>WhatsApp</i> que ajudavam porque a gente compartilhava materiais” (P11).	
	Aplicativo de comunicação como ferramenta de interação	11 P 4 G	“Ainda nesse segundo ano de REANP (2021) o <i>WhatsApp</i> é a ferramenta mais prática, do dia a dia deles (alunos). É onde a gente ainda consegue atingir mais o público, né?” (P1).	

<b>Desafios Legais</b>	Ausência de orientações por parte da SEE	7 P 3 G	“A gente passava a semana esperando aquele posicionamento sobre o fechamento do ano letivo. Estava todo mundo desesperado porque a gestão ficava aguardando um retorno da Superintendencia” (P11).	<b>Políticas públicas para a condução do REANP</b>
	Ferramentas ofertadas via REANP não foram suficiente para a condução das aulas remotas	11 P 4 G	“Foram poucos alunos que respondiam mensagens, assistiam as aulas e devolviam os PET feitos. A gente enviava mensagem e não obtinha retorno. Colocamos link de vídeos no <i>WhatsApp</i> mas mesmo assim foram poucas interações.” (P9).	
	Escola não tem infra estrutura para uso das TDIC	8 P 3 G	“As salas de informática simplesmente não funcionam. Elas estão lá para inglês ver. Tem uma sala gigante cheia de computador mas não funciona porque não tem internet e vive dando problema.” (P4).	
	Concordância com o Regime de Progressão Continuada	6 P 3 G	“Eu entendo que é complicado você reter o aluno já que você está oferecendo uma coisa fraca, ruim. De longe não tem muito proposito! Não tem como você querer que o aluno seja bom oferecendo um aprendizado de qualidade ruim. ” (P6).	
	Favoráveis as mudanças no REANP para 2021	5 P 4 G	“O PET por bimestre possibilitou trabalharmos com mais calma os conteúdos e as atividades complementares nos permitiram reforçar o conteúdo trabalhado na semana. Nesse formato, eu tenho tido um retorno maior dos alunos” (P7).	
<b>Desafios didáticos metodológicos</b>	Falta de Acesso dos alunos às TDIC para o ensino remoto	9 P	“Os alunos não tinham o aparelho então por onde estudaria? Quando usavam os (celulares) dos pais nem sempre a página carrega, travava por ser muito pesado.Os vídeos não rodam. Não tinha condições de dar aulas pelo Meet” (P11).	<b>Ressignificação da prática docente no ensino remoto</b>
	Maioria dos alunos recebiam o PET impresso	5 P 3 G	“Temos crianças sem acesso à internet e que recebe o PET impresso. Mas sem internet você não tem como pesquisar o assunto. Os pais nem sempre sabem orientar.” (P4).	
	Conteúdo insuficiente dos PET	7 P 4 G	“Alunos aprenderam pouco no ano passado (2020). Não conseguimos atingir o que eles precisavam aprender. Infelizmente, a situação que eu estou esse ano com os alunos ainda é preocupante.” (P5).	

Fonte: a autora

## CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 – DESAFIOS PESSOAIS

No primeiro agrupamento envolvendo os desafios pessoais, a sobrecarga de trabalho foi relatada pelos 15 sujeitos entrevistados. Para seis dos 11 professores esses relatos coincidem com o não domínio das TDIC, isto é, eles não possuíam conhecimento prévio básico para trabalhar com o ensino remoto. Mas este não é um fator determinante pois a sobrecarga principal apontada pelos 11 professores foi o atendimento integral ao aluno via *WhatsApp*. Essa realidade é expressa na fala do sujeito P6:

*“Esses contatos fora de hora são de alunos que nunca falou com você, que nunca tem internet. Ele vai te mandar mensagens no Sábado às 09 horas da noite, como que você não vai atender? A gente fica cansado, mas, entende que as vezes essa é a única oportunidade que ele está tendo. Às vezes até é o celular de outra pessoa que ele conseguiu algum acesso. Por que você não vai atender? Você atende. Então você trabalha demais o tempo todo.” (P6 – grifo nosso)*

Os quatro gestores também mencionaram a sobrecarga de trabalho mas não pela falta de conhecimento sobre as TDIC ou mesmo pelo contato direto com os alunos (já que esses se reportam mais aos professores ou supervisores), mas sim pelas altas demandas de trabalho junto as frequentes alterações nas resoluções do governo estadual, o que exigiu dos gestores não só uma adaptação no seu trabalho individual na função de diretor(a) como também a necessidade de preparação de reuniões para o repasse das informações aos supervisores e professores, reuniões estas que foram altamente desgastantes, como exemplificado pela fala de G1:

*“As informações chegavam muito truncadas. Isso criava um clima de apreensão para todo mundo. Eu precisei mediar porque os memorandos hoje em dia chegam primeiro para todo mundo através das redes sociais, para depois chegar na escola. Tivemos muito problema com isso porque o memorando chegava aqui como se fosse uma bomba, então tive que conversar bastante e acalmar os professores e a supervisão.” (G1 – grifo nosso)*

A frustração por não conseguir interagir de maneira adequada com alunos também faz parte dos desafios pessoais e foi um apontamento recorrente tanto pelos professores quanto pelos gestores. A pergunta oito do questionário (apêndices B e C): *E para você? Quais foram os principais desafios para trabalhar com o ensino remoto? Tinha como foco entender a visão*

destes sujeitos quanto aos próprios desafios para trabalhar com o ensino remoto. Na resposta a essa pergunta, os 11 professores afirmaram que o não acesso (interação) com o aluno foi o mais desmotivador. Para eles, não ter a real compreensão das dificuldades dos alunos ao realizarem as atividades do PET, os fez sentirem inúteis na função de professores, como apresentado nos excertos a seguir dos sujeitos P2 e P7:

***“O que atendesse ao aluno eu tentava fazer.** Eu me dispunha a dar aula pelo Meet, a atender pelo WhatsApp independentemente do horário porque eles começaram a argumentar que não tinham horário. Eu me dispus a gravação de vídeos e disponibilizava o link do Youtube com as videoaulas relacionadas ao conteúdo, mas mesmo assim só consegui a participação de 5 em um total de 70 alunos.” (P2 – grifo nosso)*

***“Tem aluno que pergunta, você responde, mas depois o aluno não responde mais daí você não sabe se ele entendeu ou não, se eu consegui explicar adequadamente.** A gente fica incomodada. Tem aluno que você lembra dele na sala de aula e que tem dificuldade e esse aluno não pergunta. A gente insiste para eles fazerem, eles falam que estão desanimados porque desse jeito eles não estão aprendendo nada.” (P7 – grifo nosso)*

Junto aos quatro gestores, a interação falha com os alunos aconteceu em diversos momentos e situações diferentes: na busca por informações pessoais dos alunos para a atualização dos dados cadastrados na escola de maneira a colocá-los nos grupos de *WhatsApp* das turmas para o contato com o professor, ou mesmo na obtenção do endereço residencial para o envio do PET impresso e do Kit Merenda; no desinteresse dos alunos, seja por aqueles que tinham acesso as TDIC mas demonstraram resistência em conhecer as ferramentas e fazer as atividades como também pelos alunos que não tinham condições financeiras de obterem o aparato digital mas que não se interessaram em fazer o PET impresso, o que demandou do diretor o processo de busca ativa visando conscientizar esses alunos sobre a importância da realização das atividades, como apresentado na fala de G2:

***“Fizemos um grande trabalho de busca ativa.** Recebemos os mais variados tipos de respostas: desde aluno que batia telefone na cara quando falava que era da escola até aqueles que pegavam para conversar, que estavam dispostos. Juntamos mais ou menos 200 alunos. Em outubro de 2020 encaminhamos para o Conselho Tutelar. Eu fiz a minha parte.” (G2 – grifo nosso)*

Segundo Hackenhaar e Gandi (2020)

No dia a dia em sala de aula, basta olhar para os alunos para perceber se o aprendizado está ou não acontecendo. No ensino à distância, não há essa interação entre aluno e professor, por isso a necessidade de adaptar, pensar em alternativas, utilizar as tecnologias e repensar as práticas (HACKENHAAR; GANDI, 2020, p.61).

Com os sujeitos desta pesquisa não foi diferente. As entrevistas constataram a preocupação dos professores e gestores em estarem disponíveis aos alunos mesmo fora do horário de trabalho ocorrendo assim um aumento considerável da rotina profissional pois, além da necessidade de adaptação ao ensino remoto, seja para aprender a trabalhar com os aparatos tecnológicos quanto para acompanhar as mudanças de normativas e aplicá-las dentro do prazo, professores e gestores se preocuparam com o aprendizado dos alunos pois sabiam que muitos tinham dificuldade de acesso nos horários estabelecidos para o esclarecimento das dúvidas. Eles tentaram ao máximo atingirem os alunos, buscando conhecimento sobre as TDIC e pesquisando alternativas de comunicação, ou seja, foi necessário todo um novo planejamento, diferente do usual nas aulas presenciais.

A unidade de sentido “orientação insuficiente por parte da gestão da escola” emergiu dos dados pois foram entrevistados os gestores das escolas onde os sujeitos professores lecionam. No questionário aplicado aos professores (apêndice B), a pergunta 13: *“Como gestores (diretor e vice-diretor) e a supervisão inicialmente instruíram você no ano de 2020 sobre as adaptações didáticas para o uso do REANP na sua disciplina?”* E a pergunta 14 do quarto bloco: *“Na sua opinião, quais foram os principais desafios do diretor da sua escola junto a equipe de trabalho (professores e supervisores) nas orientações e o efetivo cumprimento das instruções vindas da secretaria estadual de educação sobre como trabalhar com o REANP?”* Tiveram como foco compreender o trabalho da gestão na execução do REANP buscando os possíveis contrapontos entre as respostas dos 15 sujeitos analisados. Diante dessa proposta, foi verificado que seis dos 11 sujeitos professores afirmaram não terem sido bem orientados pela gestão, principalmente no que compete ao apoio pedagógico para o ensino remoto.

Na visão deles, as decisões de como conduzir as aulas remotas ficaram a cargo de cada professor e também houve demora no repasse das informações sobre as normativas, como observado nos excertos a seguir dos professores P9 e P10:

*“Muita informação que chegavam a gente sabia por professores de outras escolas. Demorava para gestão repassar para a gente. Ficamos bem perdidos com essas mudanças.” (P9)*

*“O governo mandou (as normativas), cada um absorve de um jeito e tenta instruir. Ficou na mão dos professores ir atrás dos alunos. **Sentimos falta de alguns movimentos por parte da gestão** como panfletos, autofalantes para buscar esses alunos. Nos sentimentos abandonados e perdidos.” (P10 – grifo nosso)*

Buscamos os possíveis fatores para o surgimento dessa temática analisando as respostas dos gestores junto a pergunta nove do terceiro bloco de perguntas (apêndice C): *“Na sua percepção como gestor, as ferramentas da plataforma online Estude em Casa (o PET, o programa de TV “Se Liga na Educação” e o aplicativo Conexão Escola), disponibilizada pelo SEE para a execução do REANP, foram suficientes para a boa condução das aulas na sua escola? A qual teve como foco a compreensão pedagógica destes no trabalho com as ferramentas ofertadas pelo REANP que foram utilizadas diretamente pelos professores. Dos quatro gestores entrevistados, identificamos que, assim como os professores, dois deles encontravam-se confusos quanto ao uso das ferramentas e não deram o suporte necessário aos professores por desconhecimento. Um gestor confirmou ter realizado o acompanhamento integral junto aos professores nas orientações para o uso das TDIC enquanto o outro gestor afirmou não ter acompanhado diretamente o trabalho dos professores. Esse contraponto é apresentado nos dois excertos a seguir dos gestores G1 e G2:*

*“Aqui não tivemos problema com a equipe de trabalho (professores). **Havia discussões saudáveis e na democracia decidia-se o que era mais viável no uso do PET.** Procuramos um meio termo que atendesse a todos os professores.” (G1 – grifo nosso)*

*“Eu parei de ouvir reclamação dos professores depois, mas **no começo eu não sei que tipo de tempo eles deram para montar, quem foi a equipe que organizou** isso, mas eles tinham pouca confiabilidade. Acredito que no final do ano os professores já tinham habituado com o tipo de material.” (G2 – grifo nosso)*

Verificamos, portanto, que os gestores não ofereceram o auxílio pedagógico esperado pelos professores por desconhecimento no uso das ferramentas e na condução do regime. Nesse objeto de análise é importante considerarmos, conforme apresentado no referencial teórico (item 2.1), que o ensino remoto iniciou de maneira conturbada pois, toda a comunidade escolar necessitou se ajustar ao novo contexto rapidamente. O planejamento para as aulas de 2020 precisou ser refeito pelos professores e foi necessária adaptação, principalmente na aprendizagem para a utilização das TDIC no REANP, as quais os gestores também não dominavam. Em se tratando de escola pública, era necessário o direcionamento dos órgãos da

SEE sobre a conduta junto ao regime e não raras as vezes as informações chegavam desencontradas. Conforme já apresentado, assim como os professores, os gestores encontravam-se sobrecarregados no trabalho junto ao REANP. Todos esses fatores impossibilitaram uma ajuda efetiva por parte dos diretores aos professores.

#### 4.2 – DESAFIOS ESTRUTURAIS

O segundo agrupamento apresenta os desafios estruturais dos professores e gestores para trabalharem com o REANP. Os 11 professores afirmaram terem acesso as TDIC necessárias para o trabalho com o ensino remoto, entretanto apenas dois deles tinham domínio das ferramentas utilizadas no REANP, três possuíam apenas conhecimentos básicos, mas seis deles não tinham conhecimento prévio para o uso pedagógico. De qualquer forma, todos os professores afirmaram que, em um primeiro momento, precisaram refletir sobre o que eles poderiam usar para substituir o quadro (tradicionalmente tão recorrido nas aulas presenciais) e para os seis professores sem conhecimento prévio, assim que foram apresentadas a(s) ferramenta(s) necessárias(s) para o trabalho junto ao REANP, o grande desafio foi aprender a usá-las, conforme aponta os sujeitos P7 e P11:

*“Eu tenho dois cargos e me preocupei em como daria aula. Além de ter o notebook eu tinha que conseguir falar olhando para determinado local. Essa habilidade eu não tenho. Sou de carreira mais antiga.” (P7)*

*“Para o início eu tive muita dificuldade. A gente fica naquela que precisa fazer uma formação continuada com mais uso das TDIC, mas a gente sempre vai protelando até que surge a necessidade.” (P11)*

Os quatro gestores também tinham acesso as TDIC necessárias para o trabalho junto ao REANP. A diferença entre eles e os professores é que o trabalho do gestor demandou o uso de ferramentas administrativas das quais dois gestores já tinham domínio enquanto os outros dois tinham apenas conhecimentos básicos, conforme apontado respectivamente pelos sujeitos G3 e G4:

*“Eu já conhecia por conta. Eu domino bem as ferramentas. Como diretor a gente trabalha bastante com essa parte. Muita coisa é só por aplicativo que a gente faz.” (G3)*

*“Antes do REANP a gente abria e fechava e-mail e mandava mensagem pelo WhatsApp. Agora não. Agora é planilha, Google formulários, dentre outros totalmente diferentes.” (G4)*

Outro ponto relevante encontrado na fala dos entrevistados é a não realização de curso formal para o uso das TDIC. Apenas dois professores tinham domínio no uso das ferramentas utilizadas no REANP. Os demais (nove professores) afirmaram que, para a aprendizagem no uso das ferramentas, não realizaram cursos formais, mas sim buscaram tutoriais na plataforma *YouTube* e também contaram com o auxílio de colegas professores que dominavam as ferramentas e compartilharam seus conhecimentos, como apresentado nas falas dos sujeitos P1, P2 e P6:

*“Foi muito difícil no ano passado porque a gente procurava novas metodologias e as vezes por não ter aquele conhecimento, até a gente aprender para depois passar (ensinar), levava um tempo né?” (P1)*

*“Em um Domingo eu sentava e aprendia, através dos vídeos no YouTube, todas as funcionalidades do (Google) Meet, por exemplo. Depois, em uma outra oportunidade, aprendia sobre o (Google) Forms, depois (Google) Classroom e assim eu fui tendo facilidade.” (P2)*

*“Tinha uma professora de educação física que fazia vídeos legais e a gente pedia para ela ensinar (como fazer). O que ela falava dava para adaptar bem para a minha disciplina. Até hoje quando eu empaco, ela ajuda bastante.” (P6)*

Entre os gestores, apenas um recorreu a capacitação informal acerca das TDIC utilizadas no REANP. Essa capacitação foi através de sites da internet e vídeos pelo *YouTube*. No nosso entendimento, esse dado vai ao encontro da possível orientação insuficiente por parte da gestão da escola apresentada pelos professores e analisada junto aos desafios pessoais pois, dois gestores afirmaram que foram aprendendo a usar as ferramentas com erros e acertos que surgiam das dúvidas dos professores e um ficou aguardando capacitação formal através da SEE, ou seja, não ocorreu por parte de três dos quatro gestores uma busca por conhecimentos formais para auxiliarem os professores no uso das ferramentas do REANP. Essa não capacitação pode ser exemplificada pela fala dos gestores G2 e G3:

*“Não tivemos formação inicial no REANP de jeito nenhum. Foi cada um aprendendo com os erros e acertos e assim continuou o ano todo.” (G2)*

*“Ano passado eu não fiz curso formal. Fui aprendendo abrindo, mexendo, tentando. Foi meio no tropeço, mas encontrei pessoas que poderiam me ajudar como a secretaria da escola.” (G3)*

Percebe-se que para o professor, de início, os desafios foram individuais pois este, em situação de isolamento, precisou buscar alternativas para se adaptar ao ensino remoto. Felizmente alguns professores tornaram essa busca por capacitação em um desafio coletivo na medida em que os colegas foram auxiliando na aprendizagem sobre o uso das ferramentas para a boa condução das aulas remotas.

No caso dos gestores, os desafios estruturais permaneceram durante todo o ano de 2020 e continuaram em 2021 pois verificou-se que foram demandas burocráticas muito complexas que dificultaram a praticidade e a dinamicidade dos diretores para o trabalho pedagógico mais próximo (junto a supervisão e aos professores) na medida em que o diretor precisou focar o seu trabalho na demanda administrativa. Desta forma, inferimos dos dados que as demandas burocráticas foram um fator complicador na ausência de um suporte direto por parte da gestão junto as demandas pedagógicas dos professores.

O uso de aplicativo de comunicação como ferramenta de interação se mostrou como um fator a se considerar frente aos desafios estruturais pois, os mais utilizados pelos professores, no ano de 2020, para acompanharem as atividades dos alunos via ensino remoto foram: *WhatsApp* (11 professores); *Google Meet* (seis professores); *Google Classroom* (cinco professores); *YouTube* (cinco professores); *Facebook* (dois professores). Desses aplicativos, o mais usado foi o *WhatsApp* pois, segundo os professores, foi o que possibilitou melhor acesso aos alunos, conforme afirmado pelos professores P3, P5 e P8:

*“A gestão entrou em um acordo (com os professores): o contato ser somente pelo WhatsApp que é o que conseguia mesmo chegar em todo mundo. A gente teve que trazer o WhatsApp como se fosse um recurso do Conexão Escola.” (P3)*

*“Começamos criando grupos no WhatsApp, compartilhando o PET com os alunos e foi o ano todo dessa maneira. O Conexão Escola não foi utilizado por mim.” (P5)*

*“As aulas eram pelo WhatsApp só recebendo mensagens ou resolvendo questões e mandando de volta para os alunos. Eu escrevia no próprio WhatsApp. As vezes escrevia tudo por extenso” (P8)*

Os quatro gestores também utilizaram as ferramentas apresentadas acima para o acesso aos alunos e também aos professores e ressaltaram que a criação dos grupos no *WhatsApp* com todas as turmas foi essencial para a execução de seus trabalhos junto ao ensino remoto. Estes também afirmaram que as aulas em suas escolas foram ministradas pelos professores por esse aplicativo de comunicação já que, com os demais aplicativos, existia a impossibilidade de acesso ou mesmo a resistência do uso por alguns alunos, conforme apresentado nas falas de G1 e G3:

*“O nosso primeiro acesso com os alunos foi através do WhatsApp. Ainda bem que tinha essa ferramenta porque nosso aluno não tem e-mail. Por muito tempo o único meio de contato que eu tive com os alunos foi através dos grupos de WhatsApp.” (G1)*

*“O professor mandava e recebia material do aluno pelo WhatsApp porque o Google Meet para os alunos até hoje é uma resistência muito grande. O celular de alguns deles não comporta por mais que tenha a plataforma conexão escola 2.0.” (G3)*

Considerando que 73% dos professores tinham pouco ou nenhum conhecimento prévio no uso das TDIC e que 100% buscaram a capacitação informal ou mesmo o auxílio dos colegas que dominavam as ferramentas podemos afirmar que, no início do ensino remoto, existia um despreparo por parte dos sujeitos entrevistados para o trabalho junto ao REANP. Situação essa que foi sendo modificada ao longo do ano letivo de 2021 pois, para uma melhor interação com os alunos, todos os professores buscaram aprender a utilizar as ferramentas. Quanto aos gestores, também houve avanços no conhecimento frente as TDIC dado que houve um aumento considerável no uso de ferramentas administrativas digitais para o trabalho da direção e da supervisão.

### **4.3 – DESAFIOS LEGAIS**

Já o terceiro agrupamento envolve os desafios legais no qual uma das temáticas identificadas foi a ausência de orientações por parte da SEE. Sete professores e três gestores afirmaram que as normativas e ações do estado de Minas Gerais foram insuficientes para o trabalho dentro do REANP. O excesso de alterações nas normativas e de burocracia para o controle de frequência dos alunos e dos professores foram contraditórias e, conseqüentemente, trouxeram estresse e retrabalho aos professores e gestores. A pergunta 13 feita aos professores

(apêndice B): *Como os gestores e a supervisão inicialmente instruíram você no ano de 2020 sobre as adaptações didáticas para o uso do REANP na sua disciplina?* Foi direcionada para a compreensão dos mesmos quanto ao trabalho do diretor junto ao REANP e verificou-se unânime entre eles que as recorrentes mudanças nas normativas do governo estadual trouxeram dificuldades. Essa situação pode ser exemplificada pelas falas dos sujeitos P1 e P10:

*“A direção e a supervisão lá da escola são todos competentes. O próprio estado que bagunça tudo né? Vinha, por exemplo, uma resolução de manhã mas a tarde anulava a resolução e já vinha outra. Então foi um processo que nem eles sabiam e foram fazendo né? Mudava constantemente, mas não era culpa nem da direção e nem da supervisão.” (P1 – grifo nosso)*

*“O governo primeiro informou que o aluno seria aprovado independente dele entregar o PET ou não então muitos começaram a não entregar. Quando foi chegando final de novembro o governo sinalizou que tinha que entregar o PET sim e ainda teria avaliação, o PET final avaliativo.” (P10)*

Na entrevista com os gestores ficou evidente como a proposta de trabalho do REANP foi cansativa para os diretores, principalmente no preenchimento dos anexos da Resolução nº 4310/2020, conforme aponta os sujeitos G1 e G3:

*“As alterações nas normativas criava um clima de apreensão para todo mundo pois, primeiro chegava informalmente, através das redes sociais e grupos de WhatsApp para depois chegar na escola. Chegava como uma bomba.” (G1 – grifo nosso)*

*“O desafio foram as informações. Um dia estávamos na escola e no outro dia já suspenderam as atividades. De repente falou-se de aplicativos, de mandar as atividades de forma on line, mas a gente não sabia como fazia. Como que eu vou orientar se eu não sei o que está acontecendo?” (G3)*

Além da ausência de orientações, na visão dos sujeitos, as ferramentas ofertadas via REANP não foram suficientes para a condução das aulas remotas. Na pergunta nove do questionário (apêndices B e C) tanto para gestores quanto para professores foi analisada a opinião sobre as ferramentas ofertadas via REANP. As aulas do Programa “Se Liga na Educação” transmitidas na TV pela Rede Minas foram utilizadas por nove dos 11 professores entrevistados. Desses nove sujeitos, seis afirmaram que os conteúdos das aulas eram divergentes do conteúdo dos PET. Tal assertiva foi confirmada pelos quatro gestores aos

relatarem a não sincronicidade dos conteúdos dos PET com os conteúdos das teleaulas, como apresentado a seguir nas falas dos sujeitos P5 e G2:

*“Gostei dos vídeos entretanto, o conteúdo apresentado não era sobre o conteúdo que o aluno estava estudando naquela semana. Acabamos ficando nessa confusão.” (P5)*

*“Se já deu o PET programado para atender tantas semanas, o conteúdo é basicamente dividido em cima dessas semanas então o governo deveria ter o bom senso de colocar as aulas da TV Escola que fossem coerentes com o que era estudado na apostila daquela semana.” (G2)*

Quanto ao aplicativo Conexão Escola, em 2020, nenhum professor conseguiu usá-lo e a justificativa mais recorrente foi a dificuldade do aluno para baixar o aplicativo (falta de internet ou de capacidade na memória do celular) o que inviabilizou que o professor mantivesse contato diário com os alunos para a troca de mensagens instantâneas. Segundo três gestores, o uso do Conexão Escola foi feito pelos professores porque era obrigatória a presença no *chat* para o cômputo das horas de trabalho, entretanto, eles continuaram enviando e recebendo atividades e mensagens pelo *WhatsApp* e pelo *e-mail* porque eram os meios de comunicação de melhor acesso aos alunos. Isso foi observado nas falas dos sujeitos P5 e G3:

*“O Conexão Escola não funcionou para poder atingir os alunos. A gente teve que trazer o WhatsApp como se fosse um recurso do Conexão Escola.” (P5)*

*“O uso do Conexão Escola é gratuito para quem tem sinal de celular. Nenhuma zona rural nossa tem sinal de internet daí os alunos não têm acesso as aulas.” (G3)*

Sobre os PET, segundo sete professores e dois gestores, houve falta de organização por parte da SEE principalmente na formatação e envio dos PET, o qual era entregue sem intervalo de tempo para que o professor tivesse acesso ao conteúdo antes do aluno, o que inviabilizou o trabalho mais eficiente nas orientações para a realização das atividades propostas em cada PET. As manifestações de P4, P10 e P11 apresentam os seguintes argumentos:

*“Houve um acúmulo de semanas, principalmente no final do ano, onde as apostilas chegavam sem intervalo. Tanto alunos quanto professores não estavam mais conseguindo acompanhar qual atividade os alunos estavam realizando ou mesmo enviando.” (P4)*

*“Cada PET novo que sai eles pedem a devolutiva dos professores, mas um PET que sai dia 07 só é liberado dia 10 para o professor, no mesmo dia que é liberado para o aluno. Então se tinha alguma coisa para arrumar, não dá mais tempo. O aluno (do PET impresso) já tinha feito a impressão errada.” (P10)*

*“Teve alguns PET que a gente encontrou erros. Informações erradas ou mesmo formatação inadequada. Erro de ortografia. Não estavam referenciando as atividades.” (P11)*

Outro questionamento trazido nas entrevistas e que tem relação direta com os desafios legais é a falta de infraestrutura adequada das escolas para o uso das TDIC. Na pergunta 12 do terceiro bloco (apêndices B): *Você vê como provável que as tecnologias digitais continuem sendo utilizadas na escola onde você dá aulas quando retornarem as aulas presenciais?* Foi questionado aos professores se eles viam como provável a continuação do uso das TDIC nas escolas após o retorno das aulas presenciais e aos gestores a pergunta teve como foco os desafios da escola para conseguir trabalhar com as TDIC no ensino presencial. De acordo com oito professores, as escolas possuem computadores obsoletos, com sistema lento e muitos sem acesso à internet o que dificulta o uso para fins didáticos, como destacado a seguir pelos sujeitos P4 e P10:

*“A escola tem sala de informática gigante, cheia de computadores, mas ela simplesmente não funciona porque não tem internet e vive dando problema.” (P4)*

***“O problema é que os computadores fornecidos pelo governo não suportam as atualizações necessárias do sistema, então se tornam lentos e impossíveis de usar. E para agravar a situação, a internet Wi Fi não pega em toda escola.” (P10 – grifo nosso)***

O relato dos oito professores coincide com a fala dos três gestores responsáveis pelas escolas as quais estes professores lecionaram em 2020. Estes afirmaram que as infraestruturas de suas escolas não são adequadas para o uso presencial das TDIC, mas que já existe a previsão de investimento governamental (verba) para a ampliação da rede lógica e para a compra de computadores. Apenas um gestor afirmou que a escola tem excelente infraestrutura e que os aparatos tecnológicos já eram bastante utilizados antes da pandemia.

O contraponto na infraestrutura das escolas fica exemplificado nas falas dos sujeitos G1 e G2:

*“Está tendo uma preparação do governo para a compra de mais computadores e o investimento em rede lógica com internet de forma coletiva, para todas as escolas. Estou com uma planilha de cotação preparada para investirmos nisso.” (G1)*

*“A nossa escola já é bem informatizada e equipada. Tem 5 lousas digitais, telão e Datashow em 5 salas. E estamos pleiteando verbas parlamentares de 3 deputados para investimento em um laboratório de ciências.” (G2)*

É válido destacar que, apesar de ser um problema estrutural nas escolas, tal desafio foi classificado como legal pois a situação vivenciada pelos sujeitos entrevistados aponta que a causa para falta de infraestrutura nas escolas reside no não investimento estadual para a compra de computadores e para a contratação de pacotes de internet que supram as necessidades da comunidade escolar.

O Regime de Progressão Continuada é outro desafio legal que foi bem controverso entre professores e gestores. Entre os 11 professores, cinco deles discordam dessa decisão do governo. Para eles, com a Resolução SEE nº 4.468/2020 de 21 de dezembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020k) o aluno foi promovido para a série seguinte o que não permitiu constatar a evasão escolar. Por consequência, não deu para mensurar quem de fato fez e aprendeu o conteúdo referente aquele ano letivo e se este aluno estava efetivamente apto a ser aprovado, como exemplificado na fala de P1 e G2:

*“A gente não concorda com o governo. Ficamos indignados no final do ano ao saber que se o aluno fizesse pelo menos uma matéria ou se o PET fosse entregue mesmo que em branco seria computado como feito. Como aceitar que o aluno faça em uma disciplina e compute na outra?” (P1)*

*“Essa maneira de pensar do governo foi para não ter prejuízos financeiros. Não é preocupação com o prejuízo intelectual. Foi uma fábula de dinheiro que o governo gastou. No pensamento do governo isso tudo (os gastos) tem que ter um porquê. Como simplesmente reprovar o aluno depois que você fez tudo isso? Seria um fiasco de trabalho!” (G2)*

Já entre os gestores, três foram a favor da progressão continuada. Para os seis professores e três gestores favoráveis à justificativa dominante foi que a defasagem precisará ser trabalhada presencialmente e que isso levará tempo, portanto, não tinha motivo para reter os alunos. Para eles, a retenção os prejudicaria ainda mais pois os desestimulariam. Como observado nas falas dos sujeitos P4 e G4:

*“Para resolver a defasagem, este ano (2021) os professores estavam planejando fazer um conjunto da matéria nova com a matéria do ano passado porque não justifica reter. Para mim, vai levar uns 5 anos para resolver essa defasagem.” (P4)*

*“Os PET seguiram o conteúdo do planejamento (do currículo), mas o aprendizado deixou a desejar, mas se fosse reprovar quem não tivesse feito os PET, a gente ia ter sim um grande índice de abandono então defendo no retorno das aulas presenciais um reforço no contraturno.” (G4)*

Logo, dos 15 sujeitos entrevistados, nove concordaram com o Regime de Progressão Continuada estabelecido para o ciclo de 2020-2021 através da Resolução SEE nº 4.468/2020 de 21 de dezembro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020k) e a principal justificativa deles é que a normativa de progressão prevê a continuidade da aprendizagem através de intervenções pedagógicas individualizadas as quais, segundo os sujeitos, terão mais efetividade na aprendizagem porque os gestores e professores conhecem as deficiências pedagógicas de cada aluno.

Outro desafio legal identificado foram as adaptações feitas no REANP em 2021, conforme já abordado no referencial teórico (item 2.2.3). Como a coleta de dados (entrevistas) foi realizada entre abril e junho de 2021, o ano letivo já tinha iniciado então, mesmo sem ter sido formulada uma pergunta específica sobre essas alterações, tal temática foi trazida pelos sujeitos ao longo das entrevistas. No total dos 15 sujeitos, nove foram favoráveis as mudanças. Desses nove sujeitos temos cinco professores e os quatro gestores. Os professores afirmaram que as mudanças ajudaram a melhorar a interação com os alunos pois as adaptações nas ferramentas e as atividades complementares personalizaram a atuação dos professores junto aos seus alunos. Essa situação pode ser exemplificada pelas falas dos professores P1 e P7:

*“Esse ano o aplicativo Conexão Escola é a própria sala de aula, o Google Classroom, então ali eles (alunos) acompanham no mural nossas explicações, os links das aulas on line, atividades e etc. Ficou mais ampla a nossa comunicação.” (P1)*

*“O PET por bimestre possibilitou trabalharmos com mais calma os conteúdos e as atividades complementares nos permitiram reforçar o conteúdo trabalhado naquela semana. Nesse formato, eu tenho tido um retorno maior dos alunos.” (P7)*

Para os gestores, o fator facilitador em 2021 para o trabalho dos professores dentro do REANP foi a formação ofertada pela SEE para a utilização das ferramentas do *Google*, o curso *Google for education*. Segundo o sujeito G1:

**“Com certeza as dificuldades em 2021 estão menores que no ano passado.**  
*Nesse ano começamos de uma maneira diferente porque tivemos essa formação no Google então o professor que fez esse curso para aprender de verdade está se adaptando melhor.” (G1 – grifo nosso)*

Referente aos outros seis professores, três deles não acreditam em mudanças, mas sim que os alunos tiveram que aceitar o método e outros três disseram que as mudanças foram desfavoráveis pois o PET ficou mais confuso com as atividades complementares e muitos alunos não conseguiram acompanhar as aulas pelo *Google Meet*.

Nas falas até aqui apresentadas, fica evidente que as resoluções estaduais nem sempre conseguem ser aplicadas de imediato pois a realidade das milhares de escolas estaduais é bem divergente. As adaptações precisam ser feitas de acordo com as possibilidades físicas (estrutura e acesso aos aparatos) e psicológicas (tempo e capacidade de aprendizado) da comunidade escolar.

O contraponto nos desafios legais apresentados é que as mudanças na execução do REANP em 2021 foram aprovadas pelos sujeitos investigados, principalmente pelos gestores em decorrência da oferta do curso *Google for Education* na modalidade EaD, o qual possibilitou aos professores a capacitação para o uso dos aplicativos necessários para a condução do regime. Os cinco professores favoráveis as mudanças foram categóricos ao afirmarem que iniciaram o ano letivo de 2021 de maneira mais tranquila por já terem maior domínio das ferramentas necessárias para a orientação do ensino remoto e essa confiança veio da capacitação oferecida pelo SEE mediante o curso *Google for education*.

#### **4.4 – DESAFIOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS**

O quarto e último agrupamento se refere aos desafios didáticos-metodológicos uma vez que, tanto professores quanto gestores, apontaram dificuldades na adaptação dos alunos ao ensino remoto, principalmente em relação ao acesso e utilização das TDIC. O conteúdo insuficiente dos PET também foi uma temática recorrente. Para os professores, tais desafios demandaram estratégias pedagógicas diversificadas visando atender todos os alunos.

Aos gestores coube o papel de aconselhamento e orientação junto aos pais e alunos em razão do Memorando-Circular nº 23/2020/SEE/SE de 03 de junho de 2020 (MINAS GERAIS, 2020c) que determinou aos diretores que efetivassem um trabalho de busca ativa junto aos alunos por isso, segundo os quatro gestores entrevistados, o trabalho foi de auxílio na adaptação ao REANP através do contato direto com pais ou responsáveis, principalmente daqueles alunos que pensaram em abandonar a escola. Foi necessário que a gestão exercesse a função de aproximação e conscientização sobre a importância desses alunos continuarem estudando. Tal situação é apresentada pelos sujeitos G1 e G2:

*"Até com os pais tivemos que trabalhar esse pensamento (do abandono). Alunos bons (no presencial) e os pais disseram que eles não iriam estudar em 2020 porque o ano estava perdido. Foi necessário fazer um trabalho de conscientização de que o aluno aprender um pouco é melhor do que aprender nada." (G1)*

*"Os motivos que levaram os alunos a abandonarem a escola foram os mais diversos: A maioria deles é focado na questão de a família não ter cuidado, não ter preocupação. Teve famílias recusando pegar o PET alegando que o filho não queria mais estudar. A vice direção propôs ir buscar depois e mesmo assim foi recusado." (G2)*

No que compete aos professores, a pergunta sete do questionário (apêndice B): *Como você avalia que foi, para os seus alunos, a adaptação ao ensino remoto?* Tinha como foco a avaliação destes sobre a adaptação dos alunos ao ensino remoto. Nove professores afirmaram que a falta de participação dos alunos dificultou o processo de ensino durante o REANP. A justificativa predominante para essa ausência foi a privação no acesso as TDIC, como observado na fala do sujeito P8:

*"Muitos alunos não tem a tecnologia então é pouco aluno que interage no Meet ou no WhatsApp. O resto pega a apostila (PET impresso) e faz em casa. Você não sabe se eles estão aprendendo porque fazem sozinhos." (P8)*

Um outro tópico que chamou atenção pela recorrência nas entrevistas foi o grande uso do PET impresso pelos alunos. Para cinco professores isso se justifica tanto pela falta de acesso à internet, uma vez que o acesso ao Conexão Escola só foi gratuito para quem tinha sinal de internet, quanto pela dificuldade em instalar o aplicativo Conexão Escola nos aparelhos celulares. Uma das manifestações do sujeito P9 apresenta o seguinte argumento:

*“O Conexão Escola é gratuito para quem tem sinal de celular. Então eles acabaram abandonando e utilizando apenas o material impresso. 20% do total dos alunos fazem acesso on line. A maioria dos alunos dá retorno das atividades do pet através do material impresso.” (P9 – grifo nosso)*

A grande quantidade de alunos moradores de zona rural também foi um fator que influenciou na procura pelo PET impresso, conforme fala do sujeito P11:

*“Eu tenho muitos alunos que moram na zona rural então o acesso à internet é bem mais difícil mesmo pra quem tem uma condição social que seja favorável, as vezes não chega o sinal da internet então a maioria está recebendo o caderno impresso.” (P11 – grifo nosso)*

As falas dos professores foram confirmadas por três gestores. Conforme instruções do Memorando-Circular nº 44/2020/SEE/SG de 12 de maio de 2020 (MINAS GERAIS, 2020a) coube a cada gestor fazer o levantamento dos alunos que não tinham acesso aos meios tecnológicos e providenciar a impressão e entrega dos PET, considerando as possibilidades adequadas a cada comunidade escolar. Perante o exposto, os três sujeitos gestores optaram por atender todas as demandas de PET impresso solicitadas, visando que mais alunos tivessem acesso ao material mesmo cientes de que estes alunos, por não terem acesso à internet, teriam dificuldades de realizarem as atividades sem o auxílio do professor, via ferramenta de comunicação, ou mesmo através da pesquisa em sites. Essa escolha fica exemplificada no trecho em que o sujeito G3 afirma:

*“Em parceria com o pessoal da área da saúde conseguimos chegar até os alunos da zona rural. Os PET são enviados nos postos de saúde e eles entram em contato com os alunos. Eles estão sempre atendendo os moradores então os PET estão sendo distribuídos nos postos.” (G3)*

Desse modo, por estarmos investigando algumas escolas de cidades pequenas que atendem em sua maioria alunos de zona rural, verifica-se que a localidade foi um fator complicador do acesso à internet comprovando que os alunos residentes em zona rural foram prejudicados no desempenho escolar durante o REANP. Tal situação é convergente aos desafios legais aqui apresentados pois, observamos que os alunos de zona rural continuaram sendo preteridos nas discussões de políticas públicas para a área educacional e as dificuldades enfrentadas durante a pandemia da COVID-19 agravaram ainda mais essa desigualdade.

O conteúdo do PET é outro desafio didático metodológico pois foi considerado pelos professores e gestores insuficiente para atingir aquilo que o aluno precisaria aprender durante

o ano letivo. Para sete professores o volume de PET era muito grande, mas com pouco conteúdo teórico e perguntas descontextualizadas, não dando tempo de o professor revisar e orientar adequadamente os alunos, como apresentado a seguir na fala dos sujeitos P5 e P6:

*“Os PET não conseguiram atingir aquilo que o aluno precisaria aprender durante o ano. Veio umas coisas muito aleatórias. Tinha PET com conteúdo que não era daquela série.” (P5)*

*“**Eu achei o PET bem fraquinho comparado ao livro didático. O conteúdo era muito resumido.** As vezes vinha o exercício sem ter uma introdução boa. Na divisão de carga horária infelizmente alguns conteúdos ficam mais soltos e outros mais cobertos.” (P6 – grifo nosso)*

Todos os quatro gestores também apresentaram desafios semelhantes aos dos professores quanto ao conteúdo do PET. Dois deles acrescentaram em suas falas que algumas temáticas dos PET eram complexas para os alunos porque fugiam da experiência cotidiana deles, como observado na fala do sujeito G4:

*“Tinha uma música dos Mamonas Assassinas falando de shopping center e pedindo para elas fazerem uma comparação totalmente fora da realidade. O aluno já estava sozinho, com dificuldade grande de fazer e com atividades fora da realidade.” (G4)*

Ou seja, a complexidade dos PET e o pouco conteúdo teórico prejudicou ainda mais a aprendizagem dos alunos que recebiam o PET impresso, conforme já exposto anteriormente.

De maneira geral, depreendemos que os desafios didáticos metodológicos variaram de acordo com a interpretação de cada sujeito entrevistado sobre a experiência com o REANP, o que envolve tanto a disciplina lecionada quanto a realidade individual dos alunos das escolas pesquisadas, o que reforça a importância de as escolas adaptarem o material didático a realidade da sua comunidade escolar o que, em 2020, apenas com o uso do PET, ficou inviabilizado.

## **4.5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Posteriormente à análise inicial dos dados e à criação dos agrupamentos que reúnem as unidades de sentido mais frequentes nas entrevistas, apresentamos a seguir a definição das categorias finais que emergiram desta investigação.

### **4.5.1 USO INSTRUMENTAL DAS TDIC OFERTADAS VIA REANP**

Frente as temáticas apresentadas, acreditamos que os desafios pessoais dos professores e gestores no contexto do REANP residiram no fato desses sujeitos terem feito apenas o uso instrumental das TDIC. 81% dos professores entrevistados não tinham conhecimento prévio sobre as TDIC ou possuíam apenas conhecimento básico quando o REANP iniciou, fator que contribuiu diretamente na condução das aulas remotas pois estes não possuíam domínio anterior para utilizá-las, o que provocou uma sobrecarga de trabalho devido a necessidade de aprenderem a usar as ferramentas ao mesmo tempo em que adequavam suas aulas para o formato digital.

A pergunta 12 do questionário (apêndice B e C) tinha como objetivo identificar as perspectivas dos professores e gestores para a aplicabilidade das TDIC nas aulas presenciais e esses mesmos 81% dos professores não acreditam na continuidade do uso e as duas principais justificativas são a falta de infraestrutura da escola em que lecionam e o não domínio do uso pedagógico das ferramentas. Já 100% dos gestores foram otimistas afirmando que as TDIC serão usadas no retorno das aulas presenciais principalmente porque os professores superaram o medo de usá-las. A gestão acredita que a obrigatoriedade do uso de algumas ferramentas digitais para o ensino remoto levou os professores a aprenderem o uso pedagógico destas.

Porém, isto não se confirma na entrevista com os professores, afinal o uso pedagógico das TDIC é desconhecido por 81% dos professores e os gestores também não sabem utilizá-las pedagogicamente (conforme apresentado nos desafios estruturais onde 75% não tinham ou não buscaram conhecimento para auxiliar os professores no uso das ferramentas do REANP). Ou seja, o trabalho da gestão também se apresentou instrumental junto as TDIC utilizadas no regime de ensino remoto.

Nas entrevistas observa-se que os diretores são favoráveis ao avanço no uso das TDIC nas escolas pois 50% já tinham domínio das ferramentas que foram utilizadas por eles no REANP, entretanto os conhecimentos desses se limitam ao emprego administrativo das TDIC, ou seja, são orientados para o trabalho funcional da escola e não para o trabalho didático. Outra perspectiva otimista trazida pelos gestores são as propostas de investimentos por parte do governo estadual na ampliação da rede de internet e na compra de computadores, entretanto, trata-se ainda de um projeto, isto é, não há garantias de que os aparatos tecnológicos das escolas serão de fato atualizados para um melhor uso pela comunidade escolar após o retorno das aulas presenciais.

Segundo análise dos dados, esse cenário do uso instrumental das TDIC durante o REANP ocorreu porque, no início do ensino remoto, quando o professor foi impelido a enviar

materiais através dos aparatos digitais para serem utilizados em suas aulas, este precisou refletir sobre o papel que o computador (ou o celular) estava exercendo junto ao aluno. Com pouco conhecimento sobre o uso didático desses aparatos, para os professores entrevistados as TDIC, no decorrer do REANP, foram apenas um elemento de transmissão da informação, ou seja, o meio pelo qual os professores passaram instruções aos alunos.

Percebemos na fala de alguns professores uma certa objeção da prática pedagógica com as TDIC como se os seus conhecimentos anteriores se tornassem inválidos perante as novas tecnologias digitais. Esta forma de pensar impede que tais professores criem um novo saber ao se abrir para o novo, para o diferente. É válido, portanto, pesquisas como esta que apontem essas limitações, mas que também apresentem as potencialidades que professores e gestores têm de se apropriarem efetivamente das TDIC após o contexto do ensino remoto.

Assim sendo, neste trabalho foi possível verificar que houve por parte dos 11 sujeitos professores a tentativa de propor técnicas para que o próprio aluno construísse o seu conhecimento usando as ferramentas do REANP, entretanto, tais técnicas foram limitadas possibilitando apenas o uso instrumental das ferramentas. As duas principais justificativas dos professores para essa limitação foram: a dificuldade de acesso dos alunos aos dispositivos necessários para o ensino remoto e a inabilidade dos professores junto ao potencial pedagógico das ferramentas. Para mais, as duas justificativas foram abordadas no decorrer das entrevistas e inferidas como temáticas respectivamente junto aos desafios estruturais e aos desafios didáticos metodológicos.

#### **4.5.2 LETRAMENTOS DIGITAIS**

Outra categoria emergente são os letramentos digitais posto que, segundo a interpretação dos dados coletados pertinentes aos desafios estruturais, os quais revelam o acesso e a capacidade dos professores e gestores em usarem didaticamente as ferramentas do REANP, foi notório o avanço de conhecimento dos sujeitos na utilização das TDIC, principalmente na utilização de aplicativos de comunicação como *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom* e *Facebook*, ferramentas estas que todos os sujeitos tinham acesso mas que não utilizavam como recursos didáticos.

Tal progresso ocorreu porque professores e gestores precisaram buscar alternativas frente ao novo contexto educacional pois, foram confrontados com a urgência de novas práticas de leitura e escrita por intermédio dos meios digitais exigindo agilidade, comprometimento e inovação. Essa necessidade de mediação pedagógica através das ferramentas do REANP trouxe

os letramentos digitais, os múltiplos estímulos e a assimilação de novos conhecimentos por parte do corpo docente das escolas pesquisadas.

De acordo com Buzato (2006, p.14) “um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo e, portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo. ” No contexto do ensino remoto, a ordem única de transmissão de informações entre o emissor e o receptor ocorrida nas aulas presenciais precisou ser substituída por uma transmissão descentralizada e adaptada de acordo com a realidade de cada aluno e também com ciberespaço, conceituado por Levy (1999) como um espaço de transmissão transversal de pensamento.

Os dados das entrevistas revelaram que o ensino remoto emergencial foi incômodo e cansativo para os professores pois a maioria sequer tinha conhecimento prévio das ferramentas, o que gerou uma espécie de resistência no início do regime e a busca pela instrumentalização das TDIC utilizadas no REANP (conforme já exposto na categoria “uso instrumental das TDIC ofertadas via REANP”). Entretanto, mesmo frente ao grande desafio de diversificar as atividades propostas, através da mudança de metodologia e dos recursos (meios) utilizados, os sujeitos entrevistados conseguiram produzir cenários que possibilitassem a tentativa de interação com os estudantes, principalmente através da criação do vínculo entre toda a comunidade escolar (alunos, pais, gestão e professores) por intermédio da troca de mensagens via uso dos aplicativos de comunicação visto que, ao criarem grupos das turmas via *WhatsApp*, tanto professores quanto gestores identificaram as possibilidades de exploração do aplicativo como uma ferramenta pedagógica, apropriaram-se dos recursos e viabilizaram a troca de informações com os alunos e seus responsáveis. Nesse contexto, tais interações promoveram o compartilhamento de práticas de letramentos digitais diversas entre o emissor e o receptor das mensagens.

A aquisição desses conhecimentos ocorreu porque os sujeitos investigados precisaram conhecer e utilizar diferentes aplicativos para conseguirem se comunicar com os alunos que estavam distantes, devido a necessidade de isolamento e a consequente dificuldade de aproximação com os professores e gestores por meio das ferramentas disponibilizadas via REANP. Para isso, eles buscaram variadas formas de transmitir o conteúdo teórico das atividades a serem realizadas nos PET. Isto posto, considerando que, conforme apontado por Buckingham (2010), o letramento digital vai além da capacidade de utilizar o computador e o celular para fazer pesquisas, os professores entrevistados foram além: aprenderam a selecionar as informações contidas nos sites e as organizaram de acordo com suas avaliações sobre qual informação seria a mais adequada para determinado contexto e aluno, ou seja, estes buscaram

diferentes recursos tecnológicos visando oferecer outros caminhos para auxiliarem os alunos na realização das atividades solicitadas via REANP, o que permitiu aos alunos fazerem a escolha da leitura em diferentes direções de acordo com as suas possibilidades de acesso, capacidade e interesse.

Para Buzato (2010)

[...]os novos letramentos digitais são, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações tecnológicas. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram e que não deixarão de existir, mas também abrem a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) com as quais os que educam, numa perspectiva crítica e não-conformista, precisam se engajar, se é que estão dispostos a responsabilizar-se pela própria (e de seus alunos) inclusão/exclusão (BUZATO, 2010, p. 289-290).

Considerando esse comprometimento social, inferimos das entrevistas que, mesmo sem a realização de um curso formal para a aplicabilidade das TDIC no regime de ensino remoto percebemos um esforço, principalmente da parte dos sujeitos professores, em buscarem alternativas para que seus alunos tivessem um suporte na realização das atividades do REANP. E para isso, eles foram além do domínio tecnológico necessário no uso das ferramentas ao se capacitarem informalmente e alcançarem didaticamente seus alunos através dos *e-mails*, das redes sociais e dos recursos do *Google*, letramento esse que refletiu positivamente na orientação e no estímulo para que mais alunos pudessem usar as ferramentas, na tentativa de conter o abandono escolar decorrente do ensino remoto.

Depreendemos assim que o aperfeiçoamento dos sujeitos entrevistados no uso das TDIC ocorreu de maneira autodidata no contexto do REANP, ou seja, sem uma relação direta com formação continuada, mas acreditamos que os conhecimentos adquiridos tiveram como propósito auxiliar no alcance aos alunos por diferentes plataformas digitais.

#### **4.5.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CONDUÇÃO DO REANP**

A categoria final emergente dos desafios legais apresentados são as políticas públicas para a condução do REANP. A inserção do ensino remoto nas escolas foi conturbada e desafiadora por acontecer em um período pandêmico, ou seja, em um cenário de extrema insegurança pessoal e profissional para todos os agentes envolvidos na estruturação de um regime de ensino que precisou ser elaborado rapidamente frente as recomendações das autoridades da área de saúde. Entretanto, segundo observado nos dados coletados, considerando que a portaria nº 343 do MEC (BRASIL, 2020b), a qual solicitou a substituição das aulas

presenciais por aulas em meios digitais, foi emitida em 17 de março de 2020 e que a norma SEE nº 4310/2020 para a oferta do REANP em Minas Gerais foi publicada em 22 de abril de 2020, com orientação para o início do ensino remoto em 18 de maio de 2020, a SEE dispôs de aproximadamente 2 meses para o planejamento do regime. E mesmo após o início do regime, a SEE poderia ter adequado as orientações de acordo com as demandas e sugestões dos professores e gestores, o que não ocorreu, pois, conforme observado junto as falas dos entrevistados, houve uma desatenção por parte do governo estadual junto as sugestões enviadas.

Um dos exemplos de complexidade junto às diretrizes estabelecidas pelo governo estadual observada na pesquisa é que, para 66% dos entrevistados, as normativas foram extremamente burocráticas e contraditórias. Segundo os sujeitos, o preenchimento dos anexos trouxe retrabalho e pouca produtividade pois o controle de entrega e devolução dos PET de cada aluno [ANEXO I] sobrecarregou os gestores que já estavam responsáveis, além das suas obrigações regulares, de: criar um Plano de Escalonamento/Rodízio de servidores [ANEXO II]; designar atividades de teletrabalho aos professores [ANEXO IV]; validar a carga horária de trabalho via Relatório de Atividades de cada professor [ANEXO V] o que resultou, em algumas escolas pesquisadas, na impossibilidade de o gestor acompanhar com mais dedicação o trabalho pedagógico dos professores. Situação essa que vai ao encontro da unidade de sentido “orientação insuficiente por parte da gestão da escola” apresentada no agrupamento desafios pessoais.

Outra deficiência apontada pelos sujeitos na conduta da SEE frente ao REANP foram as falhas nas ferramentas disponíveis para o ensino remoto. A desatenção governamental em não enviar previamente os PET aos professores para que estes pudessem se organizar didaticamente e darem sugestões sobre o conteúdo antes dos PET serem entregues aos alunos, afetou diretamente no aproveitamento das ferramentas e no desempenho dos alunos afinal, conforme os sujeitos, não havia sincronicidade nas aulas do Programa “Se Liga na Educação” transmitidas na TV pela Rede Minas com o conteúdo ofertado em cada PET. Segundo 60% dos entrevistados, se as apostilas fossem enviadas previamente, o professor poderia direcionar melhor o aluno junto ao conteúdo apresentado nas teleaulas. Um dos professores entrevistados chegou a sugerir que a SEE deveria ter enviado todas as videoaulas aos professores para que eles fossem entregando os vídeos aos alunos de acordo com o conteúdo de cada PET.

Frente aos dados apresentados nos desafios estruturais, apesar de os sujeitos terem disponíveis computadores e celulares em casa, 81% dos professores tinham pouco ou nenhum conhecimento prévio na utilização das TDIC e precisaram buscar individualmente capacitação para o trabalho junto ao ensino remoto, já que não houve por parte do governo estadual uma

iniciativa de capacitação em 2020. Isto posto, considerando essa não habilidade para o uso pedagógico das TDIC, os sujeitos manifestaram durante as entrevistas terem criado expectativas junto as teleaulas no sentido de que estas pudessem de fato auxiliar na aprendizagem dos alunos, entretanto, conforme apresentado por 66% dos entrevistados isso não se concretizou.

Outro resultado da análise dos dados apresentados nos desafios estruturais inferidos nessa pesquisa ao longo das falas dos entrevistados é que há indícios de uma interlocução falha entre aluno e professor via aplicativo Conexão Escola devido à dificuldade de acesso dos alunos ao aplicativo, o que exigiu dos professores buscarem outros aplicativos de comunicação como ferramenta de interação com os alunos, temática essa que também foi apresentada no agrupamento desafios estruturais, no qual conferimos destaque para o uso do *WhatsApp*, ferramenta de mais fácil acesso pelos alunos.

A falta de infraestrutura adequada das escolas pesquisadas para o uso das TDIC também foi identificada como uma fragilidade do sistema público estadual que afeta diretamente no desenvolvimento de ações junto à comunidade escolar para efetiva utilização das tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem. 73% dos sujeitos apontaram que as escolas não possuem computadores e rede de internet adequados para o uso nas aulas presenciais. Tal dado vai ao encontro das pesquisas realizadas pelo CETIC educação nos anos de 2020 (CETIC, 2020) e 2021 (CETIC, 2021) que indicam, respectivamente, que 78% e 74% das escolas indicaram ausência de computadores conectados à internet.

O Regime de Progressão Continuada e a execução do REANP em 2021 foram duas decisões da SEE aprovadas pela maioria dos sujeitos entrevistados. Contudo, conforme apresentado nos itens 2.2.2. e 2.2.3 deste trabalho, ambas foram propostas a serem executadas posteriormente ao período de coleta de dados dessa pesquisa (abril a junho de 2021) o que nos traz o entendimento de uma expectativa positiva por parte dos sujeitos junto as normativas do governo referentes a essas duas propostas. Ou seja, os dados coletados não são capazes de afirmar se o Regime de Progressão Continuada e as mudanças na execução do REANP em 2021 foram efetivamente favoráveis ao aprendizado dos alunos e ao trabalho dos gestores e professores.

Conforme apresentado no item 1.1 desta pesquisa, o governo federal já vinha se organizando desde o final do século XX, através da criação de políticas públicas, para o progresso no uso das TDIC nas escolas, mas enfrentou diferentes desafios, apresentados no item 1.2. Assim sendo, é compreensível que a estruturação de um regime de ensino remoto emergencial traga adversidades e hesitações por parte de todos os sujeitos envolvidos na sua

elaboração e execução, pois a adaptação a uma nova forma de trabalhar é um processo difícil já que toda mudança no início é incômoda. A desorientação apresentada pelos sujeitos professores e gestores entrevistados mostra uma carência no diálogo entre governo estadual e a comunidade escolar. A divergência de opiniões na execução do regime poderia ter sido melhor trabalhada se o governo estivesse mais receptivo às demandas individuais das escolas pois, o REANP foi um modelo de ensino vigente para os anos letivos de 2020 e 2021. Diante disso, havia tempo hábil para um olhar mais atento por parte do governo estadual junto as necessidades específicas de cada comunidade escolar. Para mais, a ausência de uma capacitação formal visando a utilização das ferramentas disponibilizadas para o ensino remoto foi uma das adversidades mais recorrente nas entrevistas pois, impossibilitou que os sujeitos professores pudessem dominar os aparatos e com isso ofertarem um ensino mais personalizado, ou seja, que atendesse a realidade diversa dos alunos. Conforme apresentado na análise, o contraponto frente aos desafios legais apresentados pelos sujeitos entrevistados ocorreu na concordância com o Regime de Progressão Continuada e com as mudanças na execução do REANP em 2021, entretanto, como já pontuado, os dados da pesquisa não são capazes de analisar a prática dessas normativas.

#### **4.5.4. RESIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO**

A categoria final que emerge dos dados referentes aos desafios didáticos metodológicos traz uma reflexão social sobre a necessidade de repensarmos as práticas docentes no ensino remoto. A ênfase dada na capacidade das TDIC em alcançarem os alunos via ensino remoto camuflou a necessidade de se considerar os contextos individuais das escolas para um efetivo aprendizado.

A ideia de incluir digitalmente os alunos das escolas pesquisadas via ferramentas do REANP provou-se pouco provável a partir dos dados analisados. A predominância de alunos moradores de zona rural e a fragilidade econômica da maioria deles limitou o acesso, seja pela ausência do aparato digital quanto pela carência escolar da maioria dos pais ou responsáveis desses alunos, os quais tinham maior dificuldade de darem um suporte ao aluno no aprendizado durante o ensino remoto. Os relatos dos professores e diretores deixam nítido que o controle do abandono escolar durante o ano de 2020 veio da mediação pedagógica dos professores juntos aos alunos e da mediação motivacional dos gestores junto aos pais e não do poder de acesso as TDIC. A frustração por não interagir de maneira adequada com os alunos, apontada como um desafio pessoal pelos sujeitos dessa pesquisa, comprova que o efetivo uso didático das TDIC

pelos alunos vai além do acesso aos aparatos digitais pois estes necessitaram do contato com o professor para conseguirem utilizar adequadamente as ferramentas do REANP como recursos alternativos para a aprendizagem durante o ensino remoto.

As tecnologias de uma maneira geral precisam ser vistas como construções culturais, como produtos e processos da cultura em que estamos inseridos. Não podemos limitar as questões das tecnologias ao aparato sob o risco de invisibilizarmos os problemas sociais que os alunos das escolas públicas, na sua maioria, enfrentam. Conforme Valente (1999, p.32) “a educação é um serviço e, como tal, sofre e se adequa às concepções paradigmáticas que vive a sociedade.” Um momento de crise como a pandemia da COVID-19 nos leva a discutir questões sócio-políticas que muitas vezes se mantêm adormecidas pelo modo impositivo como vivemos a educação. Para além dos métodos, o ensino remoto se fez com a intencionalidade dos professores e da gestão em considerar como seus alunos compreenderam e acessaram as informações disponíveis virtualmente através das redes.

Vimos na pesquisa que há consciência e preocupação por parte dos professores e gestores sobre a necessidade em aprender a empregar as TDIC nos processos de ensino. Os professores tentaram buscar novas formas de ensinar perante as dificuldades impostas pelo ensino remoto, mas as novas formas de relação aluno-professor e de interagir com o conteúdo digital ainda são complexas para ambos. Existem deficiências por parte dos professores em enxergarem novas práticas, novas formas de ensinar e de avaliar e existem também as limitações dos alunos tanto no acesso quanto na capacidade de utilizar adequadamente as TDIC como ferramentas de aprendizagem.

Um dos exemplos dessa deficiência é que todos os professores entrevistados afirmaram acreditar em uma maior utilização das TDIC no retorno das aulas presenciais como um meio de melhorar as práticas de ensino, mas apenas 27% declararam que efetivamente usarão as tecnologias digitais em suas aulas. Os outros 73%, apesar de acreditarem no uso, reiteraram que estes possuem barreiras de formação, de infraestrutura das escolas e até mesmo de interesse em mudar seus antigos métodos de ensino. Nota-se uma espécie de resistência na aceitação das TDIC nas escolas. Frases como “vamos ter que aprender” e “fomos forçados a usar” explanadas nas entrevistas expõe a contradição em acreditar no uso mais frequente e na melhoria de suas práticas, mas ao mesmo tempo optarem por não utilizar as TDIC nas aulas presenciais.

Segundo Duran (2010)

[...] a ênfase exacerbada no suposto poder das TIC acaba por minimizar a importância decisiva dos contextos e das práticas sociais que as envolve. No mesmo sentido, muitas questões educacionais complexas têm sido tratadas a partir de uma abordagem

(neo) tecnicista que reduz a Pedagogia à metodologia e, esta, por sua vez, aos recursos informáticos e telemáticos (DURAN, 2010, p.2).

A pesquisa aponta que todos os sujeitos entrevistados se mostraram preocupados com a aprendizagem dos alunos, entretanto há um conflito no rearranjo da rotina de toda comunidade escolar. Pais, professores, alunos e diretores, frente a necessidade do ensino remoto emergencial, foram obrigados a alterarem suas dinâmicas de trabalho e de aprendizagem em pouco tempo. Estamos falando de novas formas de ensinar com as dificuldades impostas, novas formas da relação aluno-professor e de novas maneiras de interagir com o conteúdo.

Segundo Fettermann e Tamariz (2021)

[...] o momento atual da educação reforça a importância de os professores possuírem, além de conhecimentos em sua área de atuação, uma pedagogia adequada à realidade digital potencializada pelo distanciamento social, em que a comunicação on-line é essencial, habilidades e competências específicas para utilizar tecnologias web a favor do cumprimento de seu planejamento e, principalmente, da aprendizagem dos alunos, de forma que suas famílias sejam envolvidas e possam participar das tarefas de forma colaborativa (FETTERMANN; TAMARIZ, 2021, p.3).

Tal conjuntura se confirma pois, conforme apresentado na análise dos desafios didáticos metodológicos, o grande uso do PET impresso pelos alunos das escolas pesquisadas se consolidou como uma saída encontrada pelos professores e gestores para oportunizar o acesso ao material didático aos alunos sem acesso à internet ou a um aparato digital capaz de acessar as ferramentas utilizadas no REANP. Aliás, muitos desses envios ocorreram via agentes de saúde ou mesmo por iniciativas particulares dos diretores em se deslocarem até as zonas rurais para entregarem os PET, o que comprova todo um trabalho de logística por parte dos gestores para que os PET chegassem a maior quantidade de alunos.

A grande questão é que as características do ensino remoto como um método de aprendizagem síncrono, com aulas expositivas via *web* conferência e assíncrono, via plataforma virtual de aprendizagem, que no caso do REANP em 2020 foi via Conexão Escola, se perdeu quando o aluno realizou as atividades por meio impresso. O PET impresso foi uma das ações do REANP pensado na perspectiva do aluno que não tinha acesso as TDIC. Com a pesquisa constatamos que a mediação pedagógica buscada pelos professores durante o ensino remoto ficou ainda mais árdua de ser alcançada junto aos alunos que receberam o PET impresso pois, havia dificuldades no retorno sobre a resolução das atividades.

A baixa escolaridade predominante entre os pais e responsáveis de alunos matriculados em escolas públicas, apresentada no referencial teórico no item 2.1, se confirma entre as famílias dos alunos das escolas pesquisadas através dos excertos apresentados na análise dos

desafios didáticos metodológicos. À vista disso, por realizarmos a pesquisa em escolas públicas ficou comprovado, frente as temáticas de “falta de acesso dos alunos as TDIC” e “maioria dos alunos recebiam o PET impresso” que o ensino remoto não foi democrático pois foi excludente junto aos alunos da zona rural ou mesmo de baixa renda.

Perante o exposto, inferimos que a ressignificação da prática docente junto às ferramentas digitais utilizadas durante o REANP será concreta quando os professores forem além do uso da tela digital como quadro negro ou do *tablet* como caderno afinal, a integração da tecnologia não é replicar as mesmas práticas. E para isso precisamos da atuação do governo estadual nesse processo com investimento na formação continuada (atualizada) desses profissionais transmutando o papel do professor no contexto da escola que vivemos hoje.

Em resumo, na pesquisa apreendemos que as tecnologias digitais sozinhas não são a salvação da educação. É preciso considerar as práticas, as mediações e a relação professor-aluno. Por isso a ressignificação da prática docente ficou tão evidente e necessária no contexto do REANP.

## **CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho teve como proposta analisar e compreender as percepções dos professores de ciências e matemática do ensino fundamental II e gestores das escolas públicas da microrregião atendida pela SRE de Itajubá sobre as TDIC no trabalho com o REANP, implementado no estado de Minas Gerais durante a pandemia da COVID-19.

Com a realização desse estudo, desenvolvemos discussões sobre diferentes perspectivas relacionadas ao uso das TDIC nas escolas estaduais no contexto do ensino remoto, a partir da possibilidade de acompanhar, com melhor proximidade, a realidade de diferentes professores e gestores junto ao uso emergencial das ferramentas ofertadas via REANP frente ao fechamento de escolas em virtude do período pandêmico. Ao utilizarmos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, diante de sua característica de flexibilidade nas respostas dos sujeitos, foi proporcionado uma visão panorâmica do REANP, o que permitiu identificar algumas das atividades e situações mais desafiadoras para os professores e gestores no cumprimento do ensino remoto. Tais dados foram analisados por meio da metodologia Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) e organizados em quatro agrupamentos iniciais: desafios pessoais, desafios estruturais, desafios legais e desafios didáticos-metodológicos.

Apresentar o contexto das políticas para a aplicabilidade das TDIC na educação pública brasileira antes da pandemia trouxe um panorama da desigualdade existente entre a conjectura atual da cibercultura e a realidade tecnológica vivida pelas escolas públicas, deixando evidente a situação de incerteza da educação estadual frente às poucas alternativas para que o ensino remoto fosse praticado durante a pandemia. A pesquisa comprovou que os alunos residentes em zona rural tiveram o seu desempenho escolar prejudicado devido a dificuldade de acesso à internet ou mesmo pela não disponibilidade de um aparato digital capaz de acessar as ferramentas do REANP, o que evidenciou que vivemos um ensino remoto excludente.

Em vista disso, considerando que este estudo apresentou algumas das principais políticas públicas nacionais para a inserção das TDIC nas escolas e que teve como contexto de análise o REANP no estado de Minas Gerais, foi possível verificar que as iniciativas governamentais estaduais para a efetivação do ensino remoto mantiveram o caráter impositivo das políticas anteriores ao desconsiderarem as solicitações dos professores e as demandas das diferentes escolas pesquisadas. Desse modo, esbarramos em uma vivência tecnológica imposta para professores, gestores e alunos durante o REANP. Compreendemos que o caráter emergencial exigiu uma postura imediata por parte dos órgãos públicos responsáveis pela

educação estadual, porém, o regime vigorou por dois anos letivos, tempo suficiente para uma análise mais individualizada junto a situação didática de cada escola.

Foram dois anos letivos difíceis para os professores e gestores, portanto, falar sobre a vivência do ensino remoto emergencial ocorreu como uma demanda deles. Apesar de a entrevista ter sido realizada remotamente, poucos convites foram recusados, a conversa fluiu clara e acessível e, a partir dos discursos dos sujeitos investigados, reconhecemos um sentimento de apreensão e inquietação frente ao desconhecido ensino remoto. A urgência na implantação do regime, o desconhecimento sobre o uso pedagógico das TDIC e as incertezas sobre as normativas a serem seguidas, trouxeram sobrecarga de trabalho e frustração aos professores e gestores por não conseguirem interagir adequadamente com os alunos. A expectativa em relação a real aprendizagem dos alunos trouxe a preocupação sobre como orientar e ensinar através de ferramentas as quais professores e gestores não tinham domínio.

Frente ao referencial teórico trazido nesta pesquisa, compreendemos que as TDIC facilitam o pensar em contextos de aprendizagem mais permeáveis e úteis pois elas permitem um cenário múltiplo de experiências. No entanto, a construção histórica do professor é como o detentor do conhecimento, então muitos carregam o estigma de que se não dominarem o conteúdo, isto o desestruturará. A mudança didática impacta na construção cultural do professor como ser social e profissional pois o conteúdo curricular não está mais acessível apenas através da voz do docente. Todavia, mesmo em um contexto tão adverso nas vivências profissionais e pessoais dos professores e gestores, a pesquisa constatou que todos se reinventaram encontrando diferentes percursos metodológicos para atingirem os alunos. Um dos exemplos dessa superação retratado na pesquisa é que, por intermédio do desenvolvimento da proposta de identificar como esses sujeitos superaram os desafios estruturais de acesso, formação e interação junto as TDIC, foi possível identificar indícios de letramentos digitais, de recém-adquiridas habilidades que pudessem incluir a comunidade escolar na nova conjuntura educacional apresentada frente a pandemia.

Considerando ainda a análise do caráter emergencial do ensino remoto, inferimos que 81% dos professores tinham pouco ou nenhum conhecimento prévio para o uso das TDIC no início do REANP e esse pouco conhecimento didático aliado às dificuldades dos alunos no acesso às ferramentas impossibilitaram que o uso destas ocorresse além do instrumental. Porém, conforme apresentado, práticas de letramentos digitais foram observadas neste estudo visto que, sem a realização de curso formal, nove dos 11 professores encontraram diferentes meios de transmitir conhecimento aos alunos objetivando auxiliá-los na realização dos PET. Frente a

necessidade do uso de aplicativos de comunicação como ferramentas de interação houve a possibilidade de exploração e troca de conhecimentos entre toda a comunidade escolar.

Podemos também concluir que a realidade socioeconômica dos alunos das cidades pesquisadas teve relação direta no efetivo uso das ferramentas digitais disponibilizadas via REANP. Considerando as porcentagens de alunos em zona rural e zona urbana apresentadas no Quadro 1 temos uma média de 36% dos alunos residindo em zona rural. Fatos externados pelos sujeitos entrevistados mostram que a falta de acesso às TDIC e à internet predominaram entre os alunos da zona rural e que isto prejudicou a interação destes com os professores. A solução encontrada pela gestão foi criar uma rede logística que possibilitasse a entrega do PET impresso a todos que necessitassem. Tal iniciativa é elogiável, entretanto, não amenizou a defasagem desses alunos em relação àqueles que tinham acesso aos aparatos e principalmente à internet pois, sem o acesso, esses alunos foram privados de se comunicarem com os professores e poucos puderam dispor do auxílio dos pais ou responsáveis nos deveres escolares. Diante das respostas que obtivemos nas entrevistas, há indicativos de que o conteúdo teórico dos PET foi insuficiente para que estes alunos conseguissem realizar as atividades propostas.

Constatamos também a emergência da resignificação da prática docente no ensino remoto em que a adaptação às tecnologias digitais provocou novos comportamentos junto aos professores. Compreendemos com a pesquisa que, para a resignificação da prática docente, a escolha da tecnologia digital precisa estar a serviço de uma ação por parte do professor que considere o ponto de vista de aprendizagem do aluno dentro de uma lógica para além do instrumental, abrindo oportunidades para a diversificação dos métodos.

Porém, há indicadores nesta pesquisa de que a formação insuficiente e a descontinuidade de políticas públicas foram os aspectos que mais prejudicaram os professores de repensarem suas práticas uma vez que, a formação contextualizada na prática do ensino necessita de um tempo que não é considerado nas políticas educacionais pois as normativas costumam ser modificadas com frequência, o que muitas vezes impossibilita uma avaliação sobre as consequências didáticas destas mudanças e posteriores resultados esperados na prática docente.

À guisa de conclusão, a circunstância social, histórica e política que vivemos frente a pandemia da COVID-19 nos fez inferir que as tecnologias digitais têm que ser pensadas considerando o caminho que o professor orientará que o aluno construa, ou seja, vinculadas a mediação do professor junto a construção do conhecimento do aluno. Isso traz a valorização da experiência do percurso formativo tanto do professor quanto do aluno. Entretanto, no contexto emergencial, principalmente no início do ensino remoto, depreendemos da pesquisa que

mudanças precisaram ser feitas e não houve tempo para análises minuciosas, tanto por parte da SEE quanto pelos professores e gestores.

Como perspectivas de trabalhos futuros, recomendamos a realização de estudos com foco nas percepções dos alunos sobre as TDIC após contexto do ensino remoto, problematizando o acesso e apropriação das ferramentas digitais ou mesmo quanto o ensino remoto afetou a aprendizagem destes alunos, possibilitando contrapontos ou convergências com os resultados aqui apresentados. Outra temática de grande relevância são as efetivas mudanças didáticas ocorridas nas escolas no uso das TDIC após o retorno das aulas presenciais. Tal pesquisa pode ser realizada tendo como sujeitos tanto professores quanto gestores e alunos, dando sequência na análise desse período histórico para a educação de modo a contribuir com uma investigação geral sobre o cenário de aplicabilidade das TDIC na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. In: Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino (ENDIPE), XV, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**, p.1-14. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações. **CIEB Estudos 4. Centro de Inovação para a Educação Brasileira**, 2016. Disponível em: <<http://www.cieb.net.br/wpcontent/uploads/2016/12/CIEB-Estudos-4-Políticas-de-Tecnologias-na-Educação-Brasileira.pdf>>. Acesso em 11 set. 2020.

AMIEL, Tel; OLIVEIRA, Tatiana Plens. A formação docente em serviço para e sobre tecnologia: uma revisão sistemática. **REDE IEB**. Rede de Inovação para a Educação Brasileira, out. 2018. Disponível em: <<https://www.cieb.net.br/evidencias/revisoes/10/download>>. Acesso em 11 set.2020.

ANDRADE, Pedro Ferreira de. Modelo brasileiro de informática na educação. **III Congresso Ibero-americano de Informática Educativa**: Barranquilla, CO. RIBIE. 08 a 11 Jul 1996. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1996/index.php> > Acesso em 22 fev. 2022.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas –SP: Papirus, 7º ed. 2003.

BOLL, Cíntia I.; KREUTZ, José R.; AXT, Margarete et al. (Orgs.) **A cultura digital: quando a tecnologia se enreda aos usos e fazeres do nosso dia a dia**. 1ª ed. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 71p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8210&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8210&Itemid)>. Acesso em 15 fev. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)>. Acesso em: 10 set 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. **lei nº 12.249**, de 11 de junho de 2010. cria o Programa Um Computador por Aluno - ProUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. Brasília, DF, 11 jun. 2010. Disponível

em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm) > Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm) > Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 12.965/14 de 23 abril de 2014**. Marco Civil da Internet. 2014 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm) >. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.987 de 07 de Abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 abr.2020. 2020c. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793> > Acesso em 25 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Parecer nº5/2020**. Conselho Nacional de Educação. – Brasília: MEC, 2020. 2020a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) > Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 11 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Portaria nº 522**, de 09 de abril de 1997. Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em 10 set 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 196/96**. 1996. Conselho Nacional de Saúde.1996. Disponível em: < <http://www.aids.gov.br/pt-br/legislacao/resolucao-do-conselho-nacional-de-saude-no-1961996> > Acesso em 06 jun.2021.

BRASIL. **Parecer 11/2020 de 07 de Julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 07 jul.

2020. 2020e. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file> > Acesso em 17 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.565, de 18 de junho de 2020.** Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro. Ministério da Saúde. Diário oficial da União. Brasília, DF, 19 jun.2020. 2020f. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151> > Acesso em 30 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 9 de abril de 2020.** Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr.2020. 2020d. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-9-de-abril-de-2020-252085843> > Acesso em 25 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020.** Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências. Ministério da Educação. Diário oficial da União. Brasília, DF, 02 jul.2020. 2020f. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-572-de-1-de-julho-de-2020-264670332> > Acesso em 30 jun. 2021.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade.**, Porto Alegre, v. 35, n. 03, p. 37-58, Dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/1307>>. Acesso em 02 fev. 2022

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: São Paulo. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede**, 3., 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/242229367\\_Letramentos\\_Digitais\\_e\\_Formacao\\_de\\_Professores](https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores) >. Acesso em: 09 abr. 2021.

BUZATO, M. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dc84sCHc3YhrBVhCXWNCXzt/?lang=pt> > Acesso em: 01 fev. 2022.

CAMPOS, Ana Cristina. **Coleta de dados do Censo Demográfico 2022 começa em 1º de agosto.** Agência Brasil. Rio de Janeiro- RJ. 25 de jan. 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-01/coleta-do-censo-demografico-2022-comeca-em-1o-de-agosto>> Acesso em 23 fev. 2022.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enfermagem.** v. 57, n. 5, p.611-614, out. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/> > Acesso em 04 abr. 2022.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso

às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC.BR. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2019**. [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <[https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic\\_edu\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf)> Acesso em: 04 abr. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019**. [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic\\_dom\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf)> Acesso em: 04 abr. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2020 . Edição COVID-19 – Metodologia Adaptada**. [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <[https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf)> Acesso em: 03 jan. 2022.

COSTA, F.R.; RODRIGUES, C.; CRUZ, E.; FRADÃO, S. **Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador**. Editora Santillana. Carnaxide, Portugal. 1º edição, 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/299455917\\_Repensar\\_as\\_TIC\\_na\\_Educacao\\_O\\_Professor\\_como\\_Agente\\_Transformador](https://www.researchgate.net/publication/299455917_Repensar_as_TIC_na_Educacao_O_Professor_como_Agente_Transformador)> Acesso em 16 fev. 2022.

DELORS, J. et.al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (J. C. Eufrázio, Trad.). São Paulo: Cortez e UNESCO. Org. 1998. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)> Acesso: 05 abr. 2021.

DURAN, Débora. Educação na Cibercultura: Os desafios do letramento digital. XIX **Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação**. Universidade Federal de Goiás – UFG. Faculdade de Educação. Goiânia-GO. 2010. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/D\\_\\_bora\\_Duran.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/D__bora_Duran.pdf)> Acesso em 10 fev. 2022.

ENAP. **Tutorial Acesso Ava Moodle**. Escola Nacional de Administração Pública. Brasília, DF. Março de 2021. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6223>> Acesso em 22 fev. 2022.

ESCOLA DE FORMAÇÃO. **Google for Education: recursos e possibilidades**. c2021. Inscrições abertas. Disponível em: <<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/i>>

nscricoes-abertas/341-curso-google-for-education-recursos-e-possibilidades-t2 > Acesso em 28 jul 2021.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R. . Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24941, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24941>> Acesso em: 30 jan. 2022.

FREIRE, Flávio. A interação professor-aluno e suas implicações pedagógicas. **UNOPAR Cient. Ciênc. Hum. Educ.**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 115-121, jun. 2000. Disponível em: <<https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/1196>> Acesso em 16 fev. 2022.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**[S.l: s.n.], 2010. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002133855>> Acesso em 31 maio. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Yara Pires. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia. In: ABRAMOWICZ, Mere *et al.* **Janelas para o mundo: olhares sobre o currículo em tempos de pandemia**. São Paulo: Papo Educador, 2020. p. 66-72. Disponível em: <<https://www.univas.edu.br/docs/biblioteca/Livro-Janelas-pdf-baixa.pdf>> Acesso em 08 jul.2021.

HACKENHAAR, Andréa de Souza; GRANDI, Deise. Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 55-67. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>> Acesso em 05 jul.2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça cidades e estados do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 10 julho de 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf)> Acesso em 05 jun.2021.

INEP. Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília : O Instituto, 1999. 150 p. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_do\\_professor\\_1997\\_perfil\\_do\\_magisterio\\_da\\_educacao\\_basica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_do_professor_1997_perfil_do_magisterio_da_educacao_basica.pdf)> Acesso em 05 maio. 2021.

JULGAMENTO do TJMG que denegou o mandado de segurança contra a volta às aulas na

rede pública estadual de Minas. **Advocacia Geral do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 10 de junho de 2021. Disponível em: <<https://advocaciageral.mg.gov.br/julgamento-do-tjmg-denegou-mandado-de-seguranca-contra-a-volta-as-aulas-na-rede-publica-estadual-de-minas-gerais/>> Acesso em 06 fev. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª ed. Papyrus Editora, 2012.

KENSKI. **Tecnologias e tempo docente**. Papyrus Editora, 2013.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3df7E6U>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. **Anais...**, Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf)>. Acesso em 07 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Cartilha de saúde mental e atenção psicossocial frente à pandemia do coronavírus no âmbito escolar**. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: SEE. 2020.2020j. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Cartilha%20de%20Sa%C3%BAde%20Mentale%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20Psicossocial%20Frente%20%C3%A0%20Pandemia%20do%20Coronav%C3%ADrus%20no%20%C3%82mbito%20Escolar.pdf> > Acesso em 15 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Deliberação do comitê extraordinário COVID-19 nº 89 de 23 de setembro de 2020**. Diário do Executivo. Caderno 1. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Saúde.2020h. Disponível em: < <https://www.coronavirus.saude.mg.gov.br/images/2020/Deliberacao%20n.89-2020.pdf> > Acesso em 20 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 129 de 24 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de calamidade pública em todo o território do Estado. Minas Gerais, BH: Secretaria de Estado de Saude de Minas Gerais, 2021f. Disponível em: < [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DELIBERACAO%20n.129%20DO%20COMIT%C3%A9%20EXTRAORDIN%C3%A1rio%20COVID19%20n.129%20DE%2024%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202021%20\(1\).pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DELIBERACAO%20n.129%20DO%20COMIT%C3%A9%20EXTRAORDIN%C3%A1rio%20COVID19%20n.129%20DE%2024%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202021%20(1).pdf) > Acesso em 02 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador REANP 2021**. Secretaria de Estado de Educação.

Belo Horizonte: SEE. 2021. 2021c. Disponível em:  
<<https://srevarginha.educacao.mg.gov.br/index.php/2-uncategorised/432-documento-orientador-reanp-2021> > Acesso em 20 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Estudantes da rede estadual de ensino aprovam o novo aplicativo Conexão Escola 2.0**, 06 abr. 2021. 2021b. Disponível em:  
<<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11323-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino-aprovam-o-novo-aplicativo-conexao-escola-2-0> > Acesso em 13 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Minas Consciente: entenda o plano**, 2020i. Disponível em:  
<<https://www.mg.gov.br/minasconsciente/entenda-o-programa> > Acesso em 05 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da COVID-19**. Centro de Operações de Emergência de Saúde (COES). Minas Gerais, BH: 6º versão. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, 22 de outubro de 2021. 2021h. Disponível em:  
<<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/NOTA%20%C3%80%206%C2%AA%20VERS%C3%83O%20DO%20PROTOCOLO%20SANIT%C3%81RIO%20DE%20RETORNO%20%C3%80S%20ATIVIDADES%20ESCOLARES%20PRESENCIAIS.pdf>>  
Acesso em 06 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da COVID-19**. Centro de Operações de Emergência de Saúde (COES). Minas Gerais, BH: 7º versão. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, 27 de janeiro de 2022. Disponível em:  
<<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/NOTA%20%C3%80%207%C2%AA%20VERS%C3%83O%20DO%20PROTOCOLO%20SANIT%C3%81RIO%20DE%20RETORNO%20%C3%80S%20ATIVIDADES%20ESCOLARES%20PRESENCIAIS,%20de%2027%20de%20janeiro%20de%202022..pdf> > Acesso em 10 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2197/2012 de 26 de Outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2012. Disponível em: < <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf> > Acesso em 22 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.234, de 22 de novembro de 2019**. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2019. Disponível em:  
<<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf> > Acesso em 02 ago. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4310/2020 de 22 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE\\_N\\_\\_4310.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf) > Acesso em 06 jun, 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4422, de 30 de setembro de 2020.** Altera a Resolução SEE nº 4.254, de 18 de dezembro de 2019, e estabelece para a Rede Pública Estadual de Educação Básica os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2020. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2020f. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4422-20-r%20-%20Public.%2001-10-20.pdf> > Acesso em 10 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4423, de 30 de setembro de 2020.** Dispõe sobre a retomada das atividades presenciais nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e processos avaliativos para o ano letivo de 2020, institui o ensino híbrido como modelo educacional para os períodos letivos de 2020/2021 e altera a Resolução SEE nº 4.310/2020. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2020g. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4423-20-r%20-%20Public.%2001-10-20.pdf> > Acesso em 10 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.468/2020 de 21 de Dezembro de 2020.** Estabelece Regime de Progressão Continuada excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino, nas escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2020k. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.468%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020..pdf> > Acesso em 20 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.469/2020 de 22 de Dezembro de 2020.** Estabelece para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2021. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2020l. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.469%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020.pdf> > Acesso em 20 jul. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.506/2021 de 25 de Fevereiro de 2021.** Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2021e. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf> > Acesso em 02 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.644/2021 de 25 de Outubro de 2021.** Dispõe sobre o funcionamento do Ensino Presencial na Rede Estadual de Ensino, revoga a Resolução SEE nº 4506/2021, de 22 de fevereiro de 2021 e revoga a Resolução SEE nº 4310/2020, de 17 de abril de 2020, e dá outras providências. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2021i. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.644,%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%202021.pdf> > Acesso em 06 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.660/2021 de 16 de Novembro de 2021.** Estabelece, para a rede Pública Estadual de Educação Básica, os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2022. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2021j. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br> >

/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.644,%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%202021.pdf> Acesso em 06 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.708/2022 de 28 de Janeiro de 2022.** Dispõe sobre o funcionamento do Ensino Presencial na Rede Estadual de Ensino, revoga a Resolução SEE nº 4.644, de 25 de outubro de 2021, e dá outras providências. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2022a. Disponível em:< <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4708-22-r%20-%20Public.29-01-22.pdf> > Acesso em 10 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Sábados letivos são marcados pela realização de projetos multidisciplinares e atividades de intervenção pedagógica.** 10 maio. 2021. 2021d. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11378-sabados-letivos-sao-marcados-pela-realizacao-de-projetos-multidisciplinares-e-atividades-de-intervencao-pedagogica> > Acesso em 31 jul. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 1º de 25 de Setembro de 2020.** Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020e. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2012020SEEDAVE,%2025%20de%20setembro%20de%202020.pdf>> Acesso em 12 jul 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 2 de 02 de Outubro de 2020.** Diretoria de avaliação dos sistemas educacionais. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020n. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2022%20%20Orientac%CC%A7o%CC%83es%20PET%20final.pdf>> Acesso em 12 jul 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando nº 5 de 22 de Janeiro de 2021.** Subsecretaria de Arculação Educacional - Assessoria de Inspeção Escolar. Belo Horizonte: SEE, 2021. 2021a. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando%20SE-ASIE%20n.%2005-2021%20-%20Encerramento%20ano%20letivo%202020.pdf>> Acesso em 17 jul 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 14 de 11 de Junho de 2021.** Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte: SEE, 2021. 2021g. Disponível em: < <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2014-2021-SEE-SB.pdf> > Acesso em 06 fev 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 22 de 24 de Novembro de 2020.** Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020m. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2022%20%20Orientac%CC%A7o%CC%83es%20PET%20final.pdf>> Acesso em 12 jul 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 23 de**

**03 de Junho de 2020.** Subsecretaria de Articulação Educacional. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020c. Disponível em:  
<[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPCAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_23\\_2020\\_SEE\\_SE\\_03\\_de\\_junho\\_de\\_2020\\_.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPCAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Memorando-Circular_n%C2%BA_23_2020_SEE_SE_03_de_junho_de_2020_.pdf)>  
Acesso em 12 jul 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 42 de 12 de maio de 2020.** Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020b. Disponível em: < [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPCAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_42\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPCAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Memorando-Circular_n%C2%BA_42_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf)> Acesso em 10 jul 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 44 de 12 de maio de 2020.** Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020a. Disponível em: < <https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/home/regime-especial-de-teletrabalho/legislacao>> Acesso em 12 jul 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 2749 de 01 de Abril de 2015.** Belo Horizonte: SEE, 2015. Disponível em:  
<<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf>> Acesso em 17 jul 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus – COVID-19:** Vitamina D na prevenção e tratamento de pacientes com COVID-19. Nota Técnica. Departamento de Gestão e Incorporação de Tecnologias e Inovação em Saúde – DGITIS/SCTIE. Brasília – DF. Setembro 2020. Disponível em:  
<<http://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2020/September/24/NOTA-Vitamina-D-atualiza----o-SETEMBRO-SSB.pdf>> Acesso em 02 ago. 2021.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p.237- 254, 04 jun. 2020. Disponível em:< <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>> Acesso em 11 set. 2020.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero americana de educación**, n. 24, p. 63.90, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993> Acesso em 10 set. 2020.

NAU, B.; BORGES, M. K. Cartografias docentes no ciberespaço. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e158663, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362370029>> Acesso em 14 de janeiro de 2021.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. **ONU News**, 11 mar. 2020. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>> Acesso em 05 maio 2021.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

PRETTO, Nelson De Luca; COELHO, Lícia Andrade As Interfaces da Implementação do Projeto UCA na Bahia e em Santa Catarina. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica. **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: Edufba, 2015. p. 33-69.

REANP. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Regime especial de atividades não presenciais**. Belo Horizonte: REANP, 2020.

SAMPAIO, Marisa Narcizo e LEITE, Lúcia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Os processos de globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2002.

SCHIMIGUEL, J.; ELOY FERNANDES, M.; TSUGUIO OKANO, M. Investigating Remote and Live Lessons through Collaborative Tools during COVID-19 Quarantine: Experience Report. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e654997387, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7387>> Acesso em: 11 set. 2020.

SCHNELL, R. F. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina**. 2009. 103 f. D Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=164307](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=164307)> Acesso em 10 set. 2020.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES FILHO, José de Pinho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, jul. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132017000300563&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000300563&lng=es&nrm=iso)> Acesso em 21 set. 2020.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>> Acesso em 23 maio. 2021.

TAVARES, André Afonso; VIEIRA, Reginaldo de Souza. A exclusão digital e a cidadania participativa na sociedade em rede. **Revista Meritum**, Belo Horizonte: Universidade Fumec. vol. 15, n. 4, p. 283-299, 2020. Disponível em: <<http://201.48.93.203/index.php/meritum/article/view/8065>> Acesso em 17 fev. 2022.

TELES, G.; SOARES, D. M. R.; SENA, T. B. Q. L.; LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: matrizes curriculares das licenciaturas. In: Congresso sobre Tecnologia na Educação, 3. 2018, Fortaleza. **Resumos** [...] Fortaleza: Cultura Maker na Escola, 2018. p. 5767. Disponível em: <[http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE\\_2018\\_paper\\_12.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_12.pdf)> Acesso em 11 set. 2020.

UNESCO. **Global Education Coalition**. [s.d]. Disponível em:  
<<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> > Acesso em 07 maio 2021.

UNICEF. **Medindo o risco. Fechamento e Reabertura das Escolas Durante a COVID-19 - Quando, por que e quais os impactos?** Policy Paper: The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. 13 julho de 2020. Disponível em:  
<<https://www.unicef.org/brazil/media/9896/file/nota-alliance-volta-as-aulas.pdf> > Acesso em 18 abr. 2021.

UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília, DF: UNICEF, 2014. Disponível em:  
<[http://foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro\\_O\\_Enfrentamento\\_da\\_Exclusao\\_Escolar\\_no\\_Brasil.pdf](http://foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf) > Acesso em 05 jun. 2021.

VALENTE, Cristina de Melo. **Programa Um Computador por Aluno (ProUCA): entrelaçando sonhos e interesses**. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) – Programa em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999. p. 26-37.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica Da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-28, 1997. Disponível em: <<https://www.brie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2324/2083>>. Acesso em: 06 set. 2020.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias. Unigranrio.2016. Disponível em:<<https://marciovilaca.com/site/tecnologia-sociedade-e-educacao-na-era-digital/>> Acesso em: 07 abr.2021.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), intitulada provisoriamente: **“O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) nas percepções dos professores de ciências e gestores da rede pública de Minas Gerais: Um estudo na microrregião de Itajubá”**. Nesse estudo, temos como objetivo geral: Compreender as percepções dos professores de ciências e gestores do ensino fundamental II das escolas públicas da microrregião de Itajubá sobre o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) ofertado no estado de Minas Gerais durante a pandemia da COVID-19.

Para esse estudo, adotaremos a entrevista como instrumento de coleta de dados.

Para participar do estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária.

A pesquisadora, sob orientação do professor Dr. Mikael Frank Rezende Júnior, da Universidade Federal de Itajubá, irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será analisado ou utilizado de qualquer maneira sem a sua permissão. Além disso, você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento será arquivado pela pesquisadora responsável.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo intitulado **“O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) nas percepções dos professores de ciências e gestores da rede pública de Minas Gerais: Um estudo na microrregião de Itajubá”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo.

\_\_\_\_\_/MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Nome e assinatura da pesquisadora

---

Nome e assinatura do (a) participante

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES**

### **PRIMEIRO BLOCO**

1. Qual é a sua formação inicial (Graduação) e quando concluiu?
2. Há quanto tempo você dá aula em escolas estaduais?
3. Você tem alguma pós-graduação (Formação continuada)? Se sim, qual?
4. Na sua graduação, você aprendeu ou discutiu formalmente algo relacionado às tecnologias digitais?
  - Se sim, como foi esse aprendizado para você?
  - Se não, como você avalia essa não aprendizagem sobre as tecnologias digitais?

### **SEGUNDO BLOCO**

5. No início do ensino remoto, os seus conhecimentos sobre as tecnologias digitais foram suficientes para o trabalho junto ao REANP?
  - Se sim, quais conhecimentos prévios (habilidades) você tinha que o ajudaram?
  - Se não, quais conhecimentos (habilidades) fizeram falta no início do processo?
6. No ano de 2020, você buscou participar de cursos ou treinamentos em 2020 para se capacitar no uso das TDIC?
  - Se sim, quais foram os motivos para buscar capacitação no uso das TDIC?
  - Se não, quais foram os motivos para não buscar a capacitação?
7. Como você avalia que foi, para os seus alunos, a adaptação ao ensino remoto?
8. E para você? Quais foram os principais desafios para trabalhar com o ensino remoto?

### **TERCEIRO BLOCO**

9. Nas suas aulas, as ferramentas da plataforma online Estude em Casa (o PET, o programa de TV “Se Liga na Educação” e o aplicativo Conexão Escola), disponibilizada pelo SEE para a execução do REANP, foram suficientes para a boa condução das suas aulas?

- Se sim, quais os pontos positivos desses recursos que fizeram você utilizá-los?

- Se não, quais foram as insuficiências e quais ferramentas adicionais você usou?

10. Com a utilização do REANP, após a aplicação do PET final avaliativo em janeiro desse ano (2021), como você avalia o desempenho escolar dos alunos da sua disciplina junto ao EF II? Teve avanços, estagnação ou retrocessos?

Que fatores você acredita que contribuíram para esse desempenho?

11. Você acredita que a idade dos seus alunos do EF II teve influência no desempenho junto ao ensino remoto e as atividades do REANP?

Se sim, em quais fatores você avalia que a idade mais influenciou?

Se não, por que acredita que a idade não teve influência?

12. Você vê como provável que as tecnologias digitais continuem sendo utilizadas na escola onde você dá aulas quando retornarem as aulas presenciais?

### **QUARTO BLOCO**

13. Como gestores (diretor e vice-diretor) e a supervisão inicialmente instruíram você no ano de 2020 sobre as adaptações didáticas para o uso do REANP na sua disciplina?

14. Na sua opinião, quais foram os principais desafios do diretor da sua escola junto a equipe de trabalho (professores e supervisores) nas orientações e o efetivo cumprimento das instruções vindas da secretaria estadual de educação sobre como trabalhar com o REANP?

15. Em linhas gerais, como você avalia o REANP no ano de 2020?

## **APÊNDICE C – ENTREVISTA COM GESTORES**

### **PRIMEIRO BLOCO**

1. Qual é a sua formação inicial (graduação) e quando concluiu?
2. Há quanto tempo você trabalha em escolas estaduais como professor? E como diretor?
3. Você tem alguma pós-graduação (formação continuada)? Se sim, qual?
4. Na sua graduação, você aprendeu ou discutiu formalmente algo relacionado às tecnologias digitais?
  - Se sim, como foi esse aprendizado para você?
  - Se não, como você avalia essa não aprendizagem sobre as tecnologias digitais?

### **SEGUNDO BLOCO**

5. No início do ensino remoto, os seus conhecimentos sobre as tecnologias digitais foram suficientes para o trabalho junto ao REANP?
  - Se sim, quais conhecimentos prévios (habilidades) você tinha que o ajudaram?
  - Se não, quais conhecimentos (habilidades) fizeram falta no início do processo?
6. No ano de 2020, você participou de cursos ou treinamentos em 2020 para se capacitar no uso das TDIC?
  - Se sim, quais foram os motivos para buscar capacitação no uso das TDIC?
  - Se não, quais foram os motivos para não buscar a capacitação?
7. Como você avalia que foi para os alunos da sua escola a adaptação ao ensino remoto?
8. E para você? Quais foram os principais desafios para trabalhar com o ensino remoto?

### **TERCEIRO BLOCO**

9. Na sua percepção como gestor, as ferramentas da plataforma online Estude em Casa (o PET, o programa de TV “Se Liga na Educação” e o aplicativo Conexão Escola),

disponibilizada pelo SEE para a execução do REANP, foram suficientes para a boa condução das aulas na sua escola?

- Se sim, quais os pontos positivos desses recursos que foram satisfatórios para a condução das aulas?

- Se não, quais ferramentas adicionais os professores da sua escola usaram no ensino remoto?

10. Com a utilização do REANP, após a aplicação do PET final avaliativo em janeiro desse ano (2021), como você avalia o desempenho escolar dos alunos do EF II da sua escola? Teve avanços, estagnação ou retrocessos?

Que fatores você acredita que contribuíram para esse desempenho?

11. Você acredita que a idade dos alunos do EF II teve influência no desempenho junto ao ensino remoto e as atividades do REANP?

- Se sim, em quais fatores você avalia que a idade mais influenciou?

- Se não, por que você acredita que a idade não teve influência?

12. Com a possibilidade (ou mesmo determinação do estado) em continuar usando as tecnologias digitais no ensino presencial, na sua visão, quais serão os desafios da escola a qual você dirige para conseguir trabalhar com as tecnologias digitais no ensino presencial?

#### **QUARTO BLOCO**

13. Como você conduziu o processo inicial de instrução aos professores e supervisores sobre a implantação do REANP e as posteriores determinações do estado ocorridas no ano de 2020?

14. Quais foram os seus principais desafios junto a equipe de trabalho (professores e supervisores) nas orientações e o efetivo cumprimento das instruções vindas da secretaria estadual de educação sobre como trabalhar com o REANP?

15. Houve muito abandono (desistência) de alunos na sua escola no ano de 2020? Para você qual foi o principal motivo desse abandono?

16. Em linhas gerais, como você avalia o REANP no ano de 2020?

### ANEXO I - REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET) E CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA

IDENTIFICAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE):	
IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO:	
IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:	
CÓDIGO DA ESCOLA:	
NOME DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:	
MASP DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:	
NOME DO(A) ESTUDANTE:	
NÚMERO DE MATRÍCULA:	
NÍVEL DE ENSINO:	
ANO DE ESCOLARIDADE:	
TURMA:	
TURNOS:	

REGISTRA-SE, A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DESTE FORMULÁRIO, QUE O (A) ESTUDANTE ACIMA REFERIDO (A) CUMPRIU, NO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS, REALIZADO DURANTE O PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS, CONFORME DELIBERAÇÃO DO COMITÊ EXTRAORDINÁRIO COVID-19, AS ATIVIDADES ESCOLARES PROGRAMADAS E A RESPECTIVA CARGA HORÁRIA, EM CONFORMIDADE COM MATRIZ CURRICULAR CORRESPONDENTE AO SEU ANO DE ESCOLARIDADE, COM O APOIO DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET):

MATRIZ CURRICULAR CORRESPONDENTE: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal prevista	Carga horária mensal cumprida	Componente Curricular	Período de realização da atividade escolar	Observações
		Língua Portuguesa		
		Língua Inglesa		
		Arte		
		Educação Física		
		Matemática		
		Ciências		
		Geografia		
		História		
		Ensino Religioso		
		Sociologia		
		Filosofia		
		Química		
		Física		
		Biologia		
		Estudos Orientados		
		Estudos Orientados I		
		Estudos Orientados II		
		Leitura e Produção Textual		
		Laboratório de Matemática		
		Esporte e Recreação		
		Cultura e Saberes em Arte		
		Educação para a Cidadania		
		Projeto de Vida		
		Comunicação e Linguagens		
		Ciência e Tecnologia		
		Pós-médio		
		Práticas Experimentais		

		Eletivas		
		Eletivas da BNCC		
		Eletivas do Itinerário Formativo Técnico		
		Nivelamento Língua Portuguesa		
		Nivelamento Matemática		
		LIBRAS		

ASSINATURA DO SERVIDOR RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO:

NOME E MASP \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO (A) GESTOR ESCOLAR:

NOME E MASP

**ANEXO II - PLANO DE ESCALONAMENTO/RODÍZIO DE SERVIDORES, EM REGIME PRESENCIAL NA UNIDADE ESCOLAR, A SER APROVADO PELA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO**

IDENTIFICAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE):	
IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO:	
IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:	
CÓDIGO DA ESCOLA:	
NOME DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:	
MASP DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:	

DATA	NOME DO(A) SERVIDOR(A)	MASP DO(A) SERVIDOR(A)	CPF DO(A) SERVIDOR(A)	SITUAÇÃO FUNCIONAL	CARREIRA	TURNOS DE TRABALHO	HORÁRIO DE INÍCIO DA JORNADA DE TRABALHO	HORÁRIO DE TÉRMINO DA JORNADA DE TRABALHO

REGISTRA-SE, A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DESTE FORMULÁRIO, QUE COMO GESTOR ESCOLAR, DECLARO TER CONHECIMENTO DA OBRIGATORIEDADE E NECESSIDADE DE DISPONIBILIZAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL AOS SERVIDORES QUE, EXCEPCIONALMENTE, ESTÃO EM CUMPRIMENTO DA JORNADA DE TRABALHO DE MODO PRESENCIAL NA ESCOLA, CONFORME

ASSINATURA DO (A) GESTOR ESCOLAR:

NOME E MASP \_\_\_\_\_

### ANEXO IV – PLANO DE TRABALHO INDIVIDUAL

DADOS INICIAIS			
MÊS DE REFERÊNCIA DO REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO:			
DATA DE INÍCIO DO REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO:			
DATA DE TÉRMINO DO REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO:			
DADOS DA UNIDADE DE EXERCÍCIO			
IDENTIFICAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE):			
IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO:			
IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:			
CÓDIGO DA ESCOLA:			
NOME DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:			
MASP DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:			
DADOS DO SERVIDOR			
NOME:			
MASP:			
CPF:			
ADMISSÃO:			
SITUAÇÃO FUNCIONAL:			
CARREIRA:			
CARGO EM COMISSÃO/FUNÇÃO GRATIFICADA (SE HOVER):			
CARGA HORÁRIA:			
ENDEREÇO PRINCIPAL ONDE SERÃO REALIZADAS AS ATIVIDADES:			
PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES EM REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO			
ATIVIDADES PACTUADAS	PRODUTOS A SEREM ENTREGUES	DATA DE INÍCIO (PLANEJADA)	DATA DE TÉRMINO (PLANEJADA)

ASSINATURA DO SERVIDOR RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO:

NOME E MASP \_\_\_\_\_ ASSINATURA DO (A) GESTOR ESCOLAR: \_\_\_\_\_ NOME E MASP: \_\_\_\_\_

**ANEXO V - RELATÓRIO DE ATIVIDADES**

<b>DADOS INICIAIS</b>					
MÊS DE REFERÊNCIA DO REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO:					
DATA DE INÍCIO DO REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO:					
DATA DE TÉRMINO DO REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO:					
<b>DADOS DA UNIDADE DE EXERCÍCIO</b>					
IDENTIFICAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE):					
IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO:					
IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:					
CÓDIGO DA ESCOLA:					
NOME DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:					
MASP DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR:					
<b>DADOS DO SERVIDOR</b>					
NOME:					
MASP:					
CPF:					
ADMISSÃO:					
SITUAÇÃO FUNCIONAL:					
CARREIRA:					
CARGO EM COMISSÃO/FUNÇÃO GRATIFICADA (SE HOUVER):					
CARGA HORÁRIA:					
ENDEREÇO PRINCIPAL ONDE SERÃO REALIZADAS AS ATIVIDADES:					
<b>EXECUÇÃO DE ATIVIDADES EM REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO</b>					
ATIVIDADES EXECUTADAS	PRODUTOS ENTREGUES	DATA DE INÍCIO (EXECUTADA)	DATA DE TÉRMINO (EXECUTADA)	FONTE DE COMPROVAÇÃO (SE HOUVER)	OBSERVAÇÕES

ASSINATURA DO SERVIDOR RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO:

NOME E MASP \_\_\_\_

ASSINATURA DO (A) GESTOR ESCOLAR:

NOME E MASP: \_\_\_\_\_



